

NEIDE BATISTA DA SILVA

“OS ALUNOS DA REDE PÚBLICA NÃO TÊM
INTERESSE EM APRENDER A LÍNGUA
INGLESA”: VAMOS REFLETIR, OU
SIMPLEMENTE LAMENTAR?

MESTRADO EM LÍNGÜÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

- 2006 -

NEIDE BATISTA DA SILVA

“OS ALUNOS DA REDE PÚBLICA NÃO TÊM INTERESSE
EM APRENDER A LÍNGUA INGLESA”: VAMOS REFLETIR,
OU SIMPLEMENTE LAMENTAR?

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

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

- 2006 -

Ficha Catalográfica

SILVA, Neide Batista da. *“Os alunos da rede pública não têm interesse em aprender a língua inglesa”*: Vamos refletir, ou simplesmente lamentar? São Paulo: s.n., 2006

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani.

Ensino-Aprendizagem Língua Inglesa, Linguagem, Professor reflexivo.

**Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem Língua Inglesa, Linguagem,
Professor Reflexivo.**

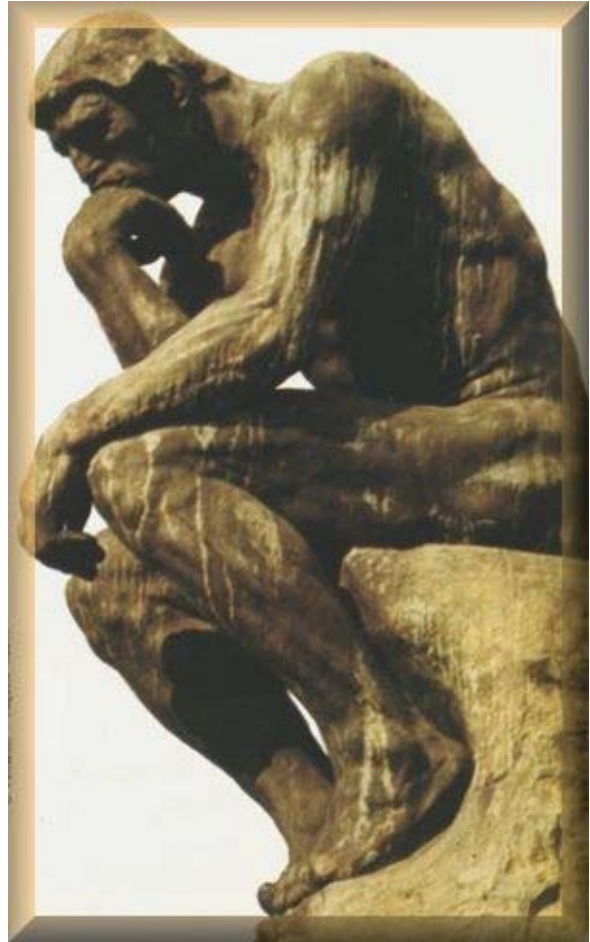
BANCA EXAMINADORA:

ORIENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO: LAEL/ PUC – SP

SÃO PAULO, ____/____/2006.

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

Assinatura _____ Local e Data: _____



(O pensador) de Auguste Rodin

*Refletir em um mundo de mudanças
e incertezas para construir
conhecimento...*

Dedico esta pesquisa em especial a:

Luiz Antonio,

Marido e melhor amigo, um ser de grande luz, com muita dedicação, amor, e paciência apoiou-me, em todos os momentos desse árduo caminho, que percorremos juntos, no desenvolvimento desta, e

À memória dos meus Pais e Irmão, sempre presentes em meu coração.

Agradecimento Especial:

À minha orientadora professora Maria Antonieta Alba Celani, pela sabedoria, paciência e confiança depositada em mim, um ser muito especial e muito querida por todos que a conhecem.

Agradecimentos

Aos mestres do Lael com carinho: Mara Sophia Zanotto
Angela Cavenaghi Lessa
Leila Barbara
Fernanda Liberali
Sumiko N. Ikeda
Maria Francisca Lier-De Vitto
Tony Berber Sardinha

Aos Funcionários do Lael: Maria Lúcia, Ricardo e Márcia por toda atenção e carinho.

Às Professoras Doutoras grandes amigas e incentivadoras: Dilma Maria de Mello
Maria Cristina Damianovic

Aos vários amigos que tive oportunidade de conhecer cursando o mestrado: Fábio, Maria, Gysele, Beatriz, Patrícia, Tatiana, Fátima, Ana Maria, Luciane, Rosineide, Edna, Elza, Cleide, Rosangela, Sueli.

Às amigas em especial: Maria Bernadette e Irene Izilda pelo constante apoio.

Aos alunos do 1º. Ano do Ensino Médio participantes da minha pesquisa, por serem pacientes e prestimosos.

À supervisora da Diretoria de Ensino: Luciane Guarizi, por ser profissional.

À Secretária da Educação em especial ao Sr. Gabriel Chalita por fornecer subsídios financeiros com a Bolsa – SEE, e ao Sr. Pedro Magalhães por sua cordialidade.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo rever as minhas práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no contexto da escola pública. Procura-se descobrir o contexto sócio-histórico a que os alunos pertencem, como um meio para analisar as suas representações, preocupações e sonhos que trazem para o contexto escolar. A pesquisa está inserida na abordagem qualitativa (André, 1995/2000), é pesquisa ação crítica (Kincheloe, 1993/1997), de natureza etnográfica (André, 1995/2000), uma vez que a professora-pesquisadora tem por objetivo intervir no contexto estudado.

A fundamentação teórica está organizada em 06 seções: 1) Ensino-Aprendizagem, tendo como referencial teórico Vygotsky (1930/1998 e 1934/1999); 2) O papel da linguagem, utilizando o conceito Bakhtiniano (1953/2003 e 1929/2004); 3) O papel das representações no ensino-aprendizagem (Moscovici, 1984); 4) Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 1998); 5) O papel do professor reflexivo (Freire, 1970/1987) e Moita Lopes (1996/2000); 6) Concepção Bancária e problematizadora da Educação (Freire, 1970/1987); e por último, O Conceito Bakhtiniano da linguagem (1953/2003 e 1929/2004) e a Heurística (Moustakas, 1990), são usados como referenciais teóricos para análise dos dados.

A análise dos dados revela que as interações, assim como as ações da professora-pesquisadora em sala de aula, podem propiciar a construção de conhecimento. Através de estratégias e reflexões, procura-se direcionar os alunos para que sejam capazes de perceber a sua importância no mundo, tornando-os conscientes, críticos e engajados discursivamente.

Abstract

This research aims at investigating my classroom practices, bearing in mind the process of English language teaching learning in a public school. It tries to find out the students historic and social context as a way to analyze the representations, worries and dreams, which the students bring to the school context. The research is qualitative in approach (André, 1995/2000), and can be seen as critical ethnographic action research (Kincheloe, 1993/1997 and André, 1995/2000), as the researcher-teacher intends to change the learning context.

The theoretical framework of the research is organized in six parts: 1) Theories proposed by Vygotsky (1930/1998 e 1934/1999); 2) The role of language by Bakhtin (1953/2003 e 1929/2004); 3) The role of representations in the foreign language teaching-learning process (Moscovici, 1984); 4) Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (Brasil, 1998); 5) The reflective teacher (Freire, 1970/1987) and Moita Lopes (1996/2000); 6) The concepts of banking and problematizing education by Freire (1970/1987); Bakhtin's concept of language (1953/2003 e 1929/2004) and Heuristics (Moustakas, 1990), are used as a theoretical tool for analyzing and interpreting data.

The data analysis offers an interesting framework to discuss knowledge construction during interaction between researcher-teacher and students in the classroom. Through strategies and reflective practices the students are lead to understand their importance in the world, in such a way that they become critical, conscious and communicatively competent in a second language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	04
1. Ensino-Aprendizagem.....	04
1.1. Conceito Vygotskiano.....	08
1.2. Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Escola pública).....	11
2. O papel da linguagem.....	14
2.1. Conceito Bakhtiniano da Linguagem	17
2.2. Engajamento Discursivo.....	20
3. O papel das Representações no ensino-aprendizagem.....	24
4. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira.....	27
5. O Professor Reflexivo (o que é?).....	32
6. O Referencial teórico para análise dos dados.....	37
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	43
1. Caracterização da pesquisa.....	43
2. Contexto da pesquisa.....	46
2.1. Participantes.....	46
2.1.2..A Professora-Pesquisadora.....	47
2.1.3. Os Alunos	47
2.1.4. Os Alunos Focais	48
3. Instrumentos e Procedimentos para a coleta de dados.....	51
4. Os Procedimentos para a Análise dos dados.....	57
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
ANEXOS.....	141

ANEXOS

ANEXO I	Questionário para identificação do contexto do aluno	141
ANEXO II	Texto: Tiradentes	144
ANEXO III	Entrevista	145
ANEXO IV	Perguntas da Entrevista realizada em 08/06/2004.....	146
ANEXO V	Produção do diálogo na loja.....	147
ANEXO VI	Texto: Olympic Games.....	148
ANEXO VII	Quadro do Aniversário.....	149
ANEXO VIII	Texto: Let the music play.....	150
ANEXO IX	If Clauses.....	151
ANEXO X	Perguntas da Entrevista realizada em 29/03/2005.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Atividades desenvolvidas no tempo livre	62
GRÁFICO 2 Filme preferido.....	64
GRÁFICO 3 Futuro profissional.....	65
GRÁFICO 4 Como estou me atualizando.....	66
GRÁFICO 5 Atualmente, o problema relevante.....	68

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Os Alunos	48
QUADRO 2	Os Alunos Focais.....	49
QUADRO 3	Síntese dos procedimentos de coleta e de análise dos dados	59
QUADRO 4	Representações: o erro e a crítica dos colegas como elementos negativos no ensino-aprendizagem.....	79
QUADRO 5	Representações no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa	80
QUADRO 6	O que Os Alunos consideram positivo no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa	88
QUADRO 7	O que significa a Aprendizagem da Língua Inglesa na vida dos Alunos	93
QUADRO 8	A Alteridade em sala de aula – Professora-Pesquisadora e Alunos.....	99

Introdução

Atualmente têm sido realizadas várias pesquisas no âmbito da escola pública, no intuito de solucionar problemas graves e crônicos em nossa educação. Por um lado, há pessoas céticas que afirmam não encontrarem soluções para os problemas educacionais, considerando a escola pública como se fosse uma entidade falida. Por outro lado, educadores que tentam, sem as mínimas condições, construir conhecimento e envolver os alunos em situações que possam ser produtivas em um futuro próximo, enfim, torná-los capazes de exercer a verdadeira cidadania.

Esta pesquisa tem por objetivo tornar-se um instrumento de contribuição para a construção da cidadania, mostrando também a real posição do professor de Inglês como um profissional participante e não um ser alienado, com a tarefa de conscientizar os alunos para que participem como cidadãos do mundo.

A importância da aprendizagem de uma língua estrangeira é algo indiscutível na educação dos alunos, não só para sua realização profissional, mas também para a sua realização pessoal. Nas palavras de Celani (2004:122):

Ser monolíngue em qualquer língua é ser semi-educado. Em alguns contextos, e neles incluo o nosso, pode ser também fator de atraso e de impedimento de participação plena no que acontece no mundo, na sociedade. É ser fadado a viver em um aquário e não no mar. O aquário poderá ser o mais belo, o mais bem equipado, mas será sempre um aquário. Nunca terá a amplitude e a riqueza multifária do mar.

Acredito que a situação crítica do ensino nas escolas públicas é algo passageiro, cabendo ao educador preparar-se profissionalmente no sentido de se tornar um profissional crítico-reflexivo, engajado política e socialmente em sua comunidade e no mundo. Sempre que possível, capacitando-se continuamente, criando projetos que envolvam os alunos, a instituição e a comunidade acerca da unidade escolar, à qual presta serviços. Desta forma, sempre trabalhando no sentido de tornar os alunos seres humanos conscientes, capazes de perceber a importância de sua participação na comunidade e no mundo que os cerca.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), (Brasil,1998), vêm ao encontro das minhas crenças como educadora, no sentido de proporcionar ao professor subsídios de uma nova visão do que é ensinar uma língua estrangeira, do que é o papel do professor, do que é o papel do aluno como construtor de seu conhecimento e do processo de desenvolvimento crítico-reflexivo do educador.

Utilizando-me dos Conceitos de Representações (Moscovici, 1984), das teorias de Bakhtin (1953/2003 e 1929/2004), de Vygotsky (1930/1998 e 1934/1998), da Concepção Bancária e Concepção Problematizadora de Freire (1970/1987), e do conceito do Professor Crítico-Reflexivo abordado em Freire (1970/1987), e Moita Lopes (1996/2000), analisarei os dados coletados no contexto da escola de ensino público.

Este estudo tem por objetivo verificar de que modo as minhas práticas pedagógicas têm contribuído para um engajamento discursivo, um desenvolvimento da consciência crítica e de um conhecimento construído.

Portanto, motivada por estes objetivos, responderei as seguintes questões:

- 1) Quais são as representações dos alunos em relação à aprendizagem de Língua Estrangeira?
- 2) De que maneira as minhas ações em sala de aula promovem interação e contribuem para a construção de conhecimento?
- 3) De que forma as atividades propostas em sala de aula contribuem para o engajamento discursivo e o desenvolvimento da consciência crítica?

Cabe aqui mencionar a razão da escolha do título deste estudo “*Os alunos da rede pública não têm interesse em aprender a língua inglesa*”: *Vamos refletir, ou simplesmente lamentar?* Essa escolha vem ao encontro da importância do educador, entendido não somente como um mero transmissor de conhecimento, mas também, como um ser participativo, consciente, em constante formação e comprometido.

Educadores que constroem conhecimento compartilhado com seus alunos, pesquisam suas práticas, refletem e as reconstróem no sentido de se tornarem significativas.

Dessa forma, no intuito de contemplar os objetivos mencionados acima, o presente estudo está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a **Fundamentação Teórica**, onde os seguintes pontos são abordados: 1) Ensino-Aprendizagem; 2) O Papel da Linguagem; 3) O Papel das Representações no Ensino-Aprendizagem; 4) Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira; 5) O Professor Reflexivo e 6) O Referencial Teórico para Análise de Dados.

O segundo capítulo, **Metodologia de Pesquisa**, apresenta a caracterização da pesquisa, o contexto de pesquisa com os participantes, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados.

O terceiro capítulo compreende a **Análise e Discussão dos Resultados**, onde descrevo e discuto os dados coletados na escola de ensino público, que foram devidamente interpretados no sentido de permitir informações e respostas para as questões de pesquisa.

Finalmente, apresento as **Considerações Finais**, onde estão presentes as contribuições desta pesquisa, assim como as minhas conclusões e reflexões sobre este estudo e sua relevância no contexto da escola pública.

Na seqüência, seguem as **Referências Bibliográficas** e os **Anexos**.

CAPÍTULO I

Fundamentação Teórica

Com o objetivo de apresentar o arcabouço teórico que embasa o presente estudo, este capítulo inicialmente aborda o conceito de ensino-aprendizagem segundo a perspectiva Vygotskiana, e conforme abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira, por se constituírem como a base desta pesquisa. A seguir, apresento o papel da linguagem, o conceito bakhtiniano da linguagem, e suas implicações nas práticas pedagógicas de ensino da língua inglesa na escola pública, tendo novamente como base os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira. Discuto a importância do engajamento discursivo como condição no ensino-aprendizagem. Na sequência, o papel das representações no ensino-aprendizagem. A seguir, a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no contexto da escola pública. Abordo, ainda, questões teóricas subjacentes ao desenvolvimento do professor reflexivo e sua atuação no contexto do ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública. Finalmente, estabeleço o referencial teórico a ser utilizado como base para análise dos dados.

1. Ensino-Aprendizagem

Com um breve olhar para a história, iniciando este estudo, encontramos a religião e a crença ocupando a primazia no pensamento humano na Idade Média; os acontecimentos são, portanto, explicados através da espiritualidade. No entanto, a peste na Idade Média faz surgir o desejo no ser humano de dominar a natureza, de buscar um caminho que explique o mundo e possa propor maneiras de dominá-lo. Segundo Kincheloe (1993/1997), a base para esse controle reside na separação epistemológica do conhecedor e do conhecido, legitimando o pressuposto de que o observador humano está fora da história e que conhece o mundo objetivamente. Por esse ponto de vista, os conhecedores são imunes ao mundo das opiniões, das perspectivas, porque são neutros e aplicam o raciocínio abstrato para compreender o ambiente natural. A racionalidade

propõe que, para um melhor entendimento do mundo, este precisa ser dividido em suas partes constituintes, e depois devem ser agrupadas novamente.

Com a supremacia da razão, passa-se a crer que o mundo é racional, existindo apenas um sentido para ele, e que todo fenômeno natural pode ser explicado dentro do paradigma da racionalidade, independentemente do que se esteja estudando. A educação também é influenciada por esses preceitos formais; o conhecimento passa a ser pré-definido, e a escola enfatiza a aprendizagem daquilo que já havia sido definido como conhecimento, e não a produção dele. Neste contexto de produção de conhecimento, o que acontece com a formação do professor? O conhecimento adquirido nas universidades os torna eficientes? Kincheloe (1993/1997: 19), afirma que:

Nas universidades os professores aprendiam em seus cursos de didática que o conhecimento era adquirido de forma linear, e que a boa aprendizagem exigia desmembrá-lo em partes. Feito isso, bastava somente testar os alunos de forma objetiva, já que existia apenas uma única verdade. Nas avaliações, só contavam os resultados de aprendizagem que podiam ser medidos por testes padronizados e que levassem à quantificação dos resultados. Havia também uma receita pronta com relação à eficiência dos professores, os quais deveriam apenas seguir corretamente os modelos educacionais, a pedagogia científica elaborada pelos especialistas da educação.

Acredito que os problemas educacionais iniciam-se na formação dos professores, pois o conhecimento não é algo construído linearmente, e sim, algo construído de forma compartilhada entre professor e alunos. Em relação aos resultados de aprendizagem, pesquisas já demonstraram sua ineficiência, quando são medidos através de testes padronizados.

Assim, neste paradigma os professores não tinham autonomia e tornaram-se incapazes de autogerenciar-se, simplesmente eram passivos. Todos esses acontecimentos influenciaram na formação dos alunos, que não eram acostumados a refletir criticamente ou a questionar. Mesmo recebendo esse tipo de formação, alguns professores acreditaram que deveriam induzir o aluno a um pensamento crítico. Na realidade, seria necessário que o professor aprendesse a pensar criticamente para depois propor aos alunos uma leitura mais reflexiva do mundo. O que ocorreu foi que os professores receberam conhecimentos que foram cristalizados pelo tempo, como sendo aqueles a serem estudados. Desse modo, a idéia de que a escola é o órgão responsável

pela transmissão da cultura de maneira a perpetuar o equilíbrio do sistema social, mantendo o *status quo*, é algo que não condiz com a realidade atual.

Desta forma, dentro do paradigma positivista surgiram pesquisas que produziram generalizações a serem usadas pelos planejadores de currículo e supervisores que, por sua vez, transformavam as informações sobre as “verdades” encontradas nas pesquisas em passos e atividades para os professores usarem em sala de aula. Na visão de Kincheloe (1993/1997), essas generalizações conduziam à idéia de certo e errado, baseando-se no pensamento de que existe uma única verdade a ser seguida. Percebemos que na prática tais conhecimentos representavam uma ameaça ao professor, porque eram produzidos por especialistas, utilizavam-se de procedimentos verificáveis e técnicos, os quais eram vistos como conhecimentos imutáveis, desvinculados do tempo e do contexto, ou mesmo dos objetivos educacionais. Esses conhecimentos eram produzidos por especialistas que não conheciam a realidade da sala de aula, portanto, não atingiam o aluno. O behaviorismo comportamentalista surge dentro desse quadro. Williams e Burden (1997), discutem essa abordagem como sendo a busca do conhecimento através de experimentos conduzidos no mundo real, em condições cuidadosamente controladas, com o intuito de testar suas hipóteses. Prioriza o rigor científico, rejeitando a subjetividade, por acreditar que pensamentos e sentimentos humanos são inacessíveis, não podendo ser focos de investigação. Portanto, essas pesquisas são feitas através da observação daquilo que é visto concretamente.

As influências do behaviorismo no ensino foram profundas, e este passou a ser visto como condicionamento, pressupondo o emprego de estímulos que, automaticamente, produziriam determinadas respostas. Na realidade, notamos que o ensino passou a oferecer estímulo correto ao aluno, para que ele respondesse de maneira adequada. Com o estímulo alterado a resposta também seria outra. A idéia de ensino-aprendizagem que fundamenta a abordagem behaviorista prevê que o papel do professor deve ser o de um transmissor de conhecimento, aquele que fornece o modelo a ser seguido pelo aluno, o qual desempenha um papel passivo, devolvendo exatamente o mesmo conteúdo que lhe foi passado. O ensino se torna eficaz se o aluno consegue repetir o conteúdo transmitido.

Toda essa abordagem foi questionada, surgindo assim, uma nova perspectiva, o cognitivismo que segundo Williams e Burden (1997), compreendem os conhecimentos como sendo construídos pelos sujeitos e não como um acúmulo de fatos. Desde a idade

mais tenra o indivíduo está ativamente envolvido na construção do seu próprio entendimento do mundo, através de suas experiências, pessoas e contextos que o cercam.

Na visão de Williams e Burden (1997), essa teoria é descrita como a ciência da vida mental e as maneiras como variam o pensamento. Por um lado, é feita uma analogia entre o cérebro e o computador complexo, para que se possa entender o mecanismo de regras e modelos que fazem com que o aprendizado ocorra. Por outro lado, o cognitivismo Piagetiano, se concentra na maneira pela qual as pessoas constroem sentidos a partir de suas experiências no mundo.

Segundo Williams e Burden (1997), Piaget descreve o desenvolvimento como um processo de maturação, que leva em conta tanto os fatores genéticos como a experiência. O que ocorre é um equilíbrio entre o que já é conhecido e aquilo que está sendo experienciado no momento, e se dá através de dois processos, que ele chama de assimilação e acomodação. Na verdade, ocorre uma modificação naquilo que já se sabe, para levar em consideração a nova informação, quando esta é modificada na nossa mente de modo a ser assimilada pelos conhecimentos previamente construídos. Os dois processos trabalham concomitantemente em harmonia e contribuem para o processo cognitivo de adaptação, que é um aspecto essencial para o aprendizado na concepção piagetiana. Os estudos de Piaget provocaram polêmicas na educação, visto que o aprendizado depende da maturação e da experiência pessoal de cada indivíduo.

No entanto, a psicologia cognitivista influencia a metodologia de ensino de línguas. O aluno é entendido como um participante ativo no processo de aprendizagem e usa várias estratégias mentais para extrair sentido do sistema da língua e das atividades propostas em sala de aula. Posteriormente, com o surgimento do sócio-interacionismo, o foco na interação de sala de aula é deslocado para a construção conjunta do conhecimento pelos professores e alunos, em lugar do foco apenas ser no professor, ou no aluno.

Em suma, a aprendizagem na sala de aula, na concepção behaviorista, objetiva investigar a efetividade das ações do professor na aprendizagem do aluno. Na concepção cognitivista, o foco de investigação passa a ser sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. E, no sócio-interacionismo, o conhecimento é construído em um processo de negociação na interação entre professor e alunos conforme a citação a seguir:

A mudança de foco para a interação entre o professor e os alunos ocorreu devido à compreensão de que o conhecimento é construído pelos participantes de uma interação, em um processo de negociação, social e culturalmente localizado, com base no quadro teórico dado pela pesquisa sócio-histórica, que discute a construção social do conhecimento a partir da interação e da linguagem (Magalhães, 1996:3).

Desta forma a interação entre professor e os alunos poderá proporcionar construção de conhecimento. Dentro desta perspectiva encontramos Vygotsky (1934/1998), o qual compreende que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, através da mediação social das atividades do indivíduo, processo no qual a linguagem tem papel crucial.

Na seqüência, passo ao conceito Vygotskiano de ensino-aprendizagem.

1.1. Conceito Vygotskiano

Para Vygotsky (1934/1998), o indivíduo se constitui por meio da interação com o meio físico e social, ou seja, é através das práticas sociais que o ser humano vivencia um conjunto de experiências e elabora conceitos, valores e concepções acerca do mundo. Segundo Vygotsky (1934/1998), o desenvolvimento humano depende das interações entre o organismo e as condições históricas e culturais da vida social, isto é, a influência do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos deve ser considerada, partindo da interação que estes têm com a realidade. A interação, por sua vez, se dá através da linguagem, que é um sistema simbólico utilizado por todos os grupos humanos e a principal mediadora entre o pensamento e a ação.

Em sua interação com outros seres humanos, o homem por intermédio da linguagem, constitui-se e se desenvolve como sujeito, contribuindo também para a constituição dos outros. Estabelece-se uma relação dialética com o mundo, pois o homem transforma a natureza e esta por sua vez muda a maneira de pensar do homem.

Tendo por base o importante papel das interações, Vygotsky (1934/1998), distingue dois tipos de conhecimento: os conceitos cotidianos ou espontâneos e os

conceitos científicos. Os primeiros referem-se ao conhecimento construído na experiência pessoal, na vida cotidiana, e o último é adquirido através da escola, por meio do ensino sistemático. A relação entre esses dois tipos de conhecimento baseia-se na ação do ensino escolar na formação geral do indivíduo, sendo a escola a desencadeadora do processo, estimulando e desafiando o aluno para o desenvolvimento da formação de conceitos.

Assim, Rego (1995:39), menciona Vygotsky (1934/1998), quando afirma que o aprendizado escolar influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são processos mentais sofisticados porque se referem a mecanismos intencionais, por exemplo,

A capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação, ações conscientemente controladas que fornecem ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presentes.

Por serem atributos ou qualidades tipicamente humanas, as funções psicológicas superiores são social e culturalmente motivadas e o contexto histórico em que se dá o aprendizado tem uma imensa importância no crescimento, pois determinará a natureza das relações interpessoais que se estabelecerão entre os vários sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento. Na verdade, a consciência é construída pelas relações sociais. Primeiramente, o conhecimento é construído entre pessoas (forma intersubjetiva) e depois no interior do próprio sujeito (forma intra-subjetiva).

Segundo Vygotsky (1934/1998), a linguagem é a ferramenta essencial para a construção do conhecimento, e a interação é o meio pelo qual a linguagem se constitui, contribuindo para que o ser humano se desenvolva como indivíduo primordialmente social, pois suas funções psicológicas superiores são construídas através do processo de interação do ser humano e seu meio.

Diante disso o papel do professor no ensino-aprendizagem, neste paradigma, é mediar a dinâmica das interações entre os alunos, o que significa valorizar o pré-conhecimento do aluno (seu conhecimento cotidiano) e criar, incentivar e promover momentos de interação para a construção do conhecimento científico. Desta maneira,

ocorrerá a internalização de conceitos e a constituição dos processos psicológicos superiores.

Na visão de Vygotsky (1934/1998), o ser humano não é apenas ativo, mas interativo, pois constrói conhecimentos e se constitui a partir das relações intra e interpessoais. Segundo Vygotsky (1934/1998), existem dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é chamado de nível de desenvolvimento real e se refere às conquistas já realizadas pelo indivíduo, isto é, aquelas que ele é capaz de utilizar sozinho, sem a intervenção de alguém mais experiente. O segundo, o nível de desenvolvimento potencial, refere-se à capacidade que o ser humano tem para realizar uma tarefa mediante a ajuda de outra pessoa.

Se um aluno, por exemplo, resolve os problemas e tarefas da sala de aula independentemente, seus conhecimentos estão na Zona Real de Desenvolvimento, isto é, seus conhecimentos foram desenvolvidos em padrões culturais e interacionais e, através do mecanismo de internalização, foram transformados em intrapessoais (Magalhães, 1996:4).

Por outro lado, para esse aluno há outros conhecimentos, construtos culturais que ainda estão em processo de elaboração, e que dependem da participação do outro (colega, professor) para sua realização. *“A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não estão maduras, mas em estado embrionário e que amadurecerão no futuro”* de acordo com Vygotsky (1930/1998: 113).

Um ponto importante no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) é o fato de que o indivíduo é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda do par mais competente, seriam difíceis de ocorrer. A aprendizagem de conceitos não caracteriza, por si só, o desenvolvimento, ela organiza os processos mentais e fornece a base para que tais processos se convertam em desenvolvimento. A ZPD age como uma ponte entre dois momentos distintos da evolução pessoal: agir no mundo com assistência de um par mais competente, e agir no mundo autonomamente, consciente de suas ações. Vygotsky (1930/1998: 113) afirma, *“aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”*.

Neste estudo o conceito Vygotskiano é relevante para que compreendamos o processo de ensino-aprendizagem em toda a sua amplitude no contexto escolar. Na seqüência, discuto como ocorre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto da escola pública.

1.2. Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Escola Pública)

Atualmente, como está o ensino-aprendizagem na escola pública? Nós educadores nos deparamos com um cenário alarmante, como é descrito na reportagem da Revista VEJA de número 1904, de 11 de maio de 2005, a qual afirma que *“para lecionar na rede pública o professor necessita ser pós-graduado em regras de sobrevivência”*.

Segundo Sposito (2001), em meados de 1980 iniciaram-se pesquisas acadêmicas no sentido de diagnosticar e oferecer informações capazes de caracterizar a violência no âmbito escolar. No entanto, verifica-se a falta de um programa nacional de investigações sobre violência escolar proposto pelo Poder Público através de suas agências de fomento à pesquisa.

Então, como caracterizar o cenário da escola pública? Pesquisas apontam que o jovem da periferia entra na escola sem grandes perspectivas de futuro, e essa frustração acaba se refletindo em sua relação com o professor, pois na realidade o aluno não sonha em exercer profissões que necessitam de preparo acadêmico. Preferem acreditar na mídia, a qual divulga que ser pagodeiro ou jogador de futebol significa ter dinheiro fácil e rápido, concomitante a essa idéia, o importante para o jovem é fazer sucesso e ganhar dinheiro rápido, portanto, tudo se encaixa. Esse “imediatismo” é algo presente entre os jovens, e o futuro é distante, algo em que devem se preocupar mais tarde. Assim, essas inversões de valores, somadas à indisciplina, salas superlotadas e despreparo na formação dos professores, direcionam o contexto da escola pública a uma alarmante desordem educacional.

O que fazer? Neste ambiente adverso, o ensino-aprendizagem tem se tornado uma árdua tarefa, tanto para os educadores, quanto para os alunos. Compete então aos educadores, construir estratégias para tornar, o ensino-aprendizagem eficaz e produtivo no contexto da escola pública.

Na tentativa de contribuir para pensar o papel do ensino de Inglês, o presente estudo propôs aos alunos da escola pública o envolvimento em questionamentos, para o entendimento do desenvolvimento de um trabalho consciente e estruturado em ações, e razões na construção de uma perspectiva de ação cidadã. Como desenvolver esse trabalho nessa perspectiva de ação cidadã? Na realidade, por meio de ações em sala de aula o educador, por exemplo, pode levantar questões do cotidiano dos alunos, no sentido de uma tomada de consciência, onde se aplica os pressupostos teóricos de Paulo Freire, portanto, fazer com que o grupo de alunos reflita sobre a sua realidade, e buscar a construção de uma visão crítica, que possibilite a intervenção na realidade concreta, assim, o educador estará direcionando seus alunos a construção de uma perspectiva cidadã.

E, esta cidadania torna-se presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 1998), os quais são apoiados em dois pilares teóricos: visão sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem. Os PCN-LE subsidiam os professores para um melhor entendimento de ensino-aprendizagem, para assim serem capazes de desenvolver ações no sentido de melhorar o seu desempenho neste contexto.

Quando se trata de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno não vê o sentido e a utilidade da mesma, entretanto, a relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira se faz muito presente, como mencionado nos PCN-LE:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender a sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (Brasil, 1998:19).

Desta forma, o envolvimento na construção de significado, patente nos PCN – LE significa que o aluno quando aprende uma língua estrangeira, não está simplesmente aprendendo uma língua desconectada do mundo, e sim, em uma amplitude maior, está aprendendo uma língua juntamente com a cultura que a envolve, e ao mesmo tempo com o mundo, em um meio sócio-histórico e cultural. Deste modo, o aluno constrói conhecimentos que permitirão acesso a discursos e linguagens que têm função social. Em outras palavras, a base discursiva toma formato e se realiza em uma prática social.

Nesta mesma linha de raciocínio encontramos Bakhtin (1953/2003), com a idéia de que a cultura só pode ser completamente entendida quando a mesma é comparada com outra; assim existe a necessidade de entender a nossa cultura através de outra cultura. Para que compreendamos com maior amplitude, menciono a *estrada* como tema do encontro na citação de Bakhtin, apud Amorim (2001:223), onde o inesperado acontece, colocando em jogo as possibilidades de mudança, “*é que ele é o lugar por excelência de alteridade: o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar*”. Em outras palavras, no momento do encontro com o outro, que pode ser uma outra cultura, língua ou outra pessoa, é o momento em que podemos nos desencaminhar, pois estamos expostos a uma nova possibilidade, diferente da nossa que tínhamos inicialmente antes do encontro. Assim, o encontro com o outro em seus obstáculos e possibilidades constitui um dos eixos da produção do saber. Estas citações nos remetem à grandeza do encontro com o outro, que pode ser um outro indivíduo ou uma outra língua. Quantas possibilidades são construídas a partir deste momento! Na realidade, a partir deste encontro abre-se um grande leque de possibilidades e oportunidades.

Diante do que foi exposto, há necessidade do professor de inglês da escola pública criar oportunidades para que os alunos percebam, entendam e interfiram nos processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais no mundo em que vivem, e desse modo possam criar novos horizontes e expectativas. Em outras palavras, tornarem-se verdadeiros cidadãos.

A seguir, discuto o papel da linguagem, que com o decorrer dos tempos deixou de indicar apenas uma visão de natureza representacional e passou a ser percebida como um meio constitutivo da vida social. Notamos que a língua desempenha diferentes usos a partir das necessidades, e a mesma é aprendida nos diferentes contextos, pelos diferentes participantes. Essas necessidades relacionam-se, tanto aos usos da língua que o indivíduo poderá vir a fazer em sua vida social ou profissional (Celani, 1992, 1981/1995; Costa, 1987), quanto ao próprio desenvolvimento psicológico, social, cultural, afetivo e cognitivo do indivíduo.

Segundo Bakhtin (1929/2004: 14),

A fala é o motor das transformações lingüísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a **palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais** contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.

Através desta citação notamos a relevância do uso da língua, pois a mesma é a forma de mostrar a ideologia de um povo em uma determinada situação social (Bakhtin, 1929/2004). A seguir, discuto a importância do papel da linguagem.

2. O Papel da linguagem

Segundo o dicionário Aurélio (1988): *“a linguagem é o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas”*. É justamente essa a condição para a existência do diálogo; nele, o meu pensamento e o do outro formam um único todo. Quando falamos, estamos agindo, interferindo de um modo particular, estamos modificando, pois a palavra não traduz um pensamento, mas o realiza (Bakhtin, 1929/2004).

Segundo Bakhtin (1929/2004), a linguagem tem o valor de elaboradora da história e do próprio homem. Este, por possuir a necessidade de se comunicar, de se relacionar, encontra na palavra a sua condição de encontro com o outro. Na verdade, notamos que o processo de construção do conhecimento, como qualquer outra realização intelectual humana, segue esse princípio, não só como objeto, ou seja, algo que se visualiza através da linguagem, mas intrinsecamente, à medida que formas fragmentadas de conhecimento dialogam.

Para Bakhtin (1929/2004), a linguagem é um processo criativo ininterrupto, que se concretiza por intermédio das interações sociais. Assim, todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua, e por ser a linguagem um instrumento regulador das relações sociais, não pode ser analisada descontextualizadamente.

Portanto, tendo em vista o exposto acima, conclui-se que a linguagem é construída socialmente pelos integrantes de um grupo, comunidade, etc., e de acordo com Bakhtin (1929/2004), ao mesmo tempo em que esta linguagem produz mudanças, é mudada na vida humana.

E, como fazemos as escolhas lingüísticas ao utilizarmos a língua? Utilizando a polidez fazemos as escolhas lingüísticas, e essas expressões lingüísticas permitem às pessoas mostrarem-se amigáveis ou não. Desta forma, a polidez é um fenômeno pragmático que aparece nas funções e sentido social intencionado.

Segundo Brown e Levinson (1987), a polidez é na realidade saber reconhecer e mostrar uma consciência da face, a imagem pública de si próprio, o senso próprio, as pessoas, às quais nos referimos. Desta maneira, é uma característica universal transcultural que os falantes devem respeitar, dar-se conta de seus sentimentos e evitar os atos de ameaça da face (FTAs). Existem dois tipos de faces: a face negativa, que é considerada um território que os falantes devem respeitar, e a face positiva que é a imagem pública. E, os atos de ameaça da face podem ser indiretos, que são questões indiretas, onde ocorre a quebra da máxima de quantidade, na qual permite ao falante fazer sugestões, pedidos, ofertas e convites casuais, sem dirigir-se a algo particular. Também existem os atos de ameaça da face diretos e sem rodeios, nos quais os falantes fazem sugestões, pedidos ou convites diretos, com o uso de imperativos em sua grande maioria.

Além destes existem os atos de ameaça da face diretos e com polidez negativa, em que as estratégias utilizadas demonstram a distância entre os interlocutores evitando assim à intromissão no território alheio. Normalmente os falantes fazem uso destes atos para evitar impor ou presumir, dar opiniões ao ouvinte. Os atos de ameaça da face diretos e com polidez positiva têm por objetivo salvar a face positiva, demonstrando proximidade e solidariedade, apelando para a amizade, fazendo com que a outra pessoa sinta-se bem, e enfatizando que ambos os falantes tem um mesmo objetivo em comum.

De acordo com Leech (1983), existe um princípio de polidez com 6 máximas conversacionais: tato, generosidade, aprovação, modéstia, acordo e simpatia/solidariedade, as quais são necessárias para que a comunicação torne-se eficiente.

Entretanto, são os contextos situacionais, sociais e culturais que interferirão na escolha e formulação da polidez; assim a polidez é relacionada com o contexto, a língua em uso, os atos da fala, as estruturas de conversação e os princípios cooperativos. Em outras palavras, a polidez é a forma básica de cooperação que realça a língua em certa situação.

Retornando ao cenário da sala de aula, será que os alunos se preocupam com a polidez? Ou, será que ocorre justamente o contrário? Pesquisas conduzidas por Phil Quirke¹, enfatizam as questões da face no ensino-aprendizagem. Lakoff (1989:128), propõe uma questão relativa à importância da face na sala de aula: “*é na sala de aula o lugar para compartilhar cooperativamente o conhecimento entre todos os participantes?*”.

Primeiramente o que é face? A face é na realidade, algo abstrato, é uma característica muito real nas pessoas. Define-se como respeito, deferência e atitude em que as pessoas se auto-intitulam e esperam que as outras a vejam da mesma maneira. Entretanto, quando as faces que pensamos ser são entendidas de forma contrária, surgem as dificuldades.

No cenário da sala de aula, que é um ambiente dinâmico, os estudantes frequentemente têm uma visão da face do professor diferente do esperado; assim, as necessidades pessoais e interpessoais entrarão em conflito.

De um lado, as necessidades pessoais são aquelas que enfatizam o indivíduo focando os seus direitos, sem se importar com os outros. Estas necessidades apontam para “*o desejo próprio centrado no indivíduo para ter seu comportamento, atitudes, vontades e desejos aprovados pelos outros*” (Nwoye, 1992:326), e nos permite colocarmos antes dos outros.

Por outro lado, as necessidades interpessoais que são aquelas as quais permitem colocar os outros adiante de nós, necessidades que enfatizam os outros na interação social. Nwoye (1992:326) diz: “*agir em conformidade com os caminhos ditados pelos comportamentos, e não agir em caminhos que podem trazer desonra e vexame ao grupo*”. Os conceitos da face são menos concernentes consigo próprio do que com os outros.

¹ Professor de Inglês e Pesquisador da Universidade de Aston-Emirados Árabes Unidos.

Na realidade, as necessidades pessoais e interpessoais influenciam o modo no qual recebemos a face alheia, sendo que poderão ocorrer conflitos entre a face colocada e a recebida. Quirke sugere que coloquemos uma face que se adapte às necessidades, tanto pessoal, quanto interpessoal. A dimensão pela escolha do tipo de necessidade, depende do contexto cultural, da sociedade e da situação das pessoas envolvidas.

Os desentendimentos que ocorrem em sala de aula podem ser gerados no encontro de diferentes culturas e influências que diferem de pessoa para pessoa. O grande problema notado nas pesquisas realizadas por Quirke, foi quando o professor pertencia a uma outra cultura, e os alunos enfatizavam as suas necessidades pessoais, provocando conflitos de face.

Acredito que para atingir um mesmo objetivo em sala de aula, é necessário considerarmos a face individual de todos os alunos para serem fundidas, e tornarem-se a face do grupo, e assim, galgarem um mesmo objetivo. Na seqüência, o conceito Bakhtiniano de linguagem.

2.1. Conceito Bakhtiniano de Linguagem

Como já discutido anteriormente, percebemos a importância da linguagem para o desenvolvimento do ser humano. Deste modo, quem é o responsável pela construção da linguagem? Todo homem que nasce, redefine através da palavra, todo o universo, a partir do que foi falado e do acréscimo ao mundo de sua própria palavra, de sua própria experiência. Através da palavra, o homem interfere no mundo e deixa que o mundo interfira nele. Desta forma, a palavra é o instrumento que o homem possui para dominar o mundo, e tornar-se senhor dele (Bakhtin, 1929/2004). Estas palavras só farão sentido em uma língua nas formas dos enunciados. Afinal, o que é enunciado? É um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. E, a enunciação mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa, e é construída como tal (Bakhtin, 1929/2004). A enunciação, na concepção de Bakhtin, é uma unidade de análise da linguagem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações (Bakhtin, 1929/2004: 123).

Segundo Bakhtin (1929/2004), os enunciados são os elementos observáveis no discurso, eles são contextualizados e constituídos por acontecimentos sociais, isto é, enunciações. O conteúdo temático, o estilo e a organização composicional são os elementos que caracterizam os enunciados. Não existem enunciados isolados, eles são frutos de outros que os precederam e também sementes de outros que os substituirão.

Um outro conceito de grande relevância é a compreensão dialógica, isto é, a significação de uma palavra não está nela mesma, mas na interação entre o locutor e receptor; quando procura compreender a enunciação (resposta) do outro, a pessoa se orienta em relação a ela, inserindo-a no seu lugar adequado no contexto e a ela faz corresponder uma série de palavras suas, formando uma réplica. Nas palavras de Bakhtin (1929/2004: 130): “*a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra*”(…) “*sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza*”. “*Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação*”. Na realidade, a significação de uma enunciação origina-se da composição entre o significado lingüístico estabelecido pelo sistema da língua, e seu sentido atualizado na situação concreta de comunicação. A partir daí, Bakhtin define os conceitos de significação e tema, enfatizando a idéia de que a evolução da língua se dá a partir dessa composição.

A significação se vincula mais ao aspecto estável da língua, aos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, e cujo sentido é apreendido nas formas de suas relações morfológicas e sintáticas. O tema não se restringe às formas lingüísticas do enunciado, seu valor se revela na dinamicidade e complexidade presentes na situação em que se insere uma enunciação. O tema é parte da língua, e só pode ser compreendido na sua ligação indissolúvel com a situação histórica em que se dá a interação. Aprender o tema significa tomar a enunciação em toda sua plenitude concreta.

Ocorre que não há tema sem significação, nem significação sem tema; a significação é o aparato técnico no qual se sustenta o tema. Se desprendermos um do outro, nada restará da enunciação, pois é impossível encontrar a significação de uma palavra sem relacioná-la ao seu tema. Este, por sua vez, não adquire sentido se não se apoiar na significação. Bakhtin (1929/2004: 131), menciona que a maneira mais correta de formular a inter-relação do tema e da significação é a seguinte:

O tema constitui o estágio superior real da capacidade lingüística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.

Diante disso, tornam-se relevantes os conceitos bakhtinianos no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de utilizar o dialogismo construído através do encontro com o outro, do diálogo constituído por várias vozes. Notamos que na visão de Bakhtin, apud Wertsch & Smolka (1993:129) *“todo discurso é constituído por várias “vozes”, por outros discursos dos quais nos apropriamos para utilizarmos segundo nossos próprios propósitos”*. Bakhtin utiliza o termo *“ventriloquismo”*, para descrever o processo no qual a voz fala por meio de uma outra voz.

Retornando à sala de aula, como este dialogismo acontece? A sala de aula é, então, o espaço a partir do qual a professora-pesquisadora refletirá sobre as suas práticas. Entretanto, este é um contexto cheio de polifonia (várias vozes). Desta forma, a confrontação entre essas vozes e valores provenientes da heteroglossia (discursos que refletem os interesses e valores) dos alunos, professores, instituição, contexto sócio-histórico e comunidade, deve ser negociada, para se chegar a várias transformações e acordos.

Segundo Bakhtin (1929/2004: 16),

A língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionadas pela linguagem, são modeladas pela ideologia.(...)A palavra serve como indicador de mudanças.

Essa citação nos remete a refletir que a língua não é simplesmente um instrumento de produção, é uma expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito e as mudanças de acordo com o momento em que a mesma está sendo utilizada. Desta forma, a língua é determinada pela ideologia. A seguir, discuto o engajamento discursivo, no sentido de que os alunos possam utilizar o “*inglês como a língua comum por meio da qual possam ler criticamente o mundo e participar em sua construção*”, palavras de Moita Lopes (2005:1).

2.2.Engajamento Discursivo

Para início de discussão, o que é engajamento discursivo? Segundo Moita Lopes (2003), é a capacidade do indivíduo para agir no mundo por meio do acesso que os discursos em língua inglesa possibilitam, com base nas marcas sócio-históricas que temos como homens, mulheres, negros, brancos, etc.,

E, qual a importância desse engajamento na aprendizagem de uma língua estrangeira? “*A relevância em aprender uma língua estrangeira representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso além daquela que a língua materna oferece*” (Brasil, 1998:43). Portanto, a partir do momento em que o indivíduo adquiriu conhecimento em outra língua os seus horizontes se abrirão, e assim será capaz de construir paralelos entre a sua cultura e as outras ao redor do mundo. Segundo Moita Lopes (2005:3), é relevante “*a função da aprendizagem dessa língua estrangeira na ampliação de oportunidades sociais*”. E, conforme Bruner (1977:17) aponta: “*a aprendizagem não deve só nos conduzir a algum lugar, ela deve nos permitir prosseguir mais facilmente*”.

Atualmente o mundo passa por uma série de transformações que acontecem com imensa rapidez; desta forma a necessidade constante de que o aluno se engaje discursivamente se faz muito presente, para que o mesmo tenha acesso às novas informações e tecnologias que estão sendo lançadas mundialmente.

Desta maneira, a relevância do engajamento discursivo é indiscutível. Segundo Santos (2000/2003:74), “*vivemos em um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso*”. Ou como dizem Chouliaraki & Fairclough (1994/1999:74), “*a linguagem é vista como uma parte importante da vida social moderna*”. Portanto, o engajamento

discursivo é necessário para que o indivíduo compreenda e interfira no mundo. Acredito que sem o instrumento de acesso a estas informações, neste caso, em se tratando de aprendizagem de uma língua estrangeira, este indivíduo aos poucos será arremessado à exclusão social.

Desta forma, vivemos em tempos de grande reflexão sobre o mundo social e segundo Beck (1997:19), “*a sociedade se torna reflexiva (...), o que significa dizer que ela se torna um tema e um problema para ela própria*”. Tal reflexividade é possibilitada pelo discurso, que vai lhe moldando continuamente como também a nós mesmos. Este discurso de reflexividade significa problematizar para que se possa encontrar alternativas.

Segundo Chouliaraki & Fairclough (1994/1999:78), “*As mudanças da vida contemporânea são, em parte, constituídas na linguagem*”. Desta forma, o discurso passou a ser entendido por sua natureza sócio-construcionista ou constituído, conforme Moita Lopes (2002), para além da visão tradicional da linguagem como representação do mundo. Isso quer dizer que o discurso deixa de ser compreendido apenas com base em uma visão que indica a natureza representacional da linguagem, e passa a ser percebido por meio do papel que tem como constitutivo da vida social.

Nos PCN-LE Brasil (1998:19), “*a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso*”. Por meio de processos de ensino-aprendizagem, é necessário que o aluno possa vivenciar uma experiência de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva. De acordo com os PCN-LE, Brasil (1998:20), essa base discursiva é “*entendida como o domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras por meio do texto escrito ou oral*”. Então, aprender uma língua é aprender a se engajar no próprio espaço em que se vive nos significados que circulam naquela língua? Acredito, no entanto, que não se trata de aprender inglês para um dia, se possível, usar esse conhecimento quando for a um país em que esta língua é falada ou ler um texto no futuro profissional. O que é central é o envolvimento no discurso, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas, de modo que seja possível pensar tais significados (a linguagem como ação) em relação ao mundo no qual se vive. Isso significa se engajar no discurso, ou seja, agir no mundo por meio do acesso que os discursos em inglês possibilitam, com

base nas marcas sócio-históricas que temos como homens, mulheres, na realidade, como seres humanos.

Segundo Moita Lopes (2003:45):

Isso quer dizer que aprender uma língua é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, o que é igual, a saber, que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos, para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também aqueles que excluem os outros. A preocupação em colaborar na construção de uma aliança-hegemônica, calcada na desconstrução de discursos marginalizadores e marginalizada é claramente argumentada nos PCN-LE.

Assim, o papel do educador é de grande valor, pois na sua interação com os alunos em sala de aula as identidades serão construídas. Através de suas ações os alunos perceberão como educador se posiciona em relação ao mundo, ou seja, as suas representações de mundo de quem somos, e porque nos posicionamos de certo modo.

Desta maneira, a partir do momento em que ocorre o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem (Fairclough, 1992^a e 1999), percebemos a relação dos processos da construção discursiva por meio dos quais estamos situados na vida real. Assim, o que é consciência crítica? Segundo Fairclough (1992^a e 1999), a consciência crítica envolve a compreensão de que, quando usamos a linguagem, o fazemos com pessoas específicas, que têm sócio-histórias que nos fazem agir discursivamente de certo modo. Na realidade, este processo da construção discursiva constitui um aspecto de suma relevância nos PCN-LE (Brasil, 1998), que pode ajudar na compreensão do uso do inglês na vida contemporânea como instrumento de colaboração na construção de alianças anti-hegemônicas.

Em sala de aula, é necessário que atuemos por meio de uma percepção aguçada do momento sócio-histórico em que nos encontramos para situar nossas práticas e, assim, para situar nossos alunos, se é verdade que a situacionalidade da vida humana é característica central dos significados e dos conhecimentos que construímos de acordo com: Jaworski e Coupland (1999); Lave e Wenger (1991); Wenger (1998).

Tal compreensão inclui a consciência de que o uso da linguagem, envolve as possibilidades de significados por meio dos quais se pode agir no mundo e constituir-lo. Desconstruir esses processos discursivos é colaborar na articulação de outros discursos/significados sobre a vida humana, nos quais os princípios éticos sejam

centrais. Ensinar a fazer isso é essencial na educação em língua inglesa. Na realidade, os discursos em inglês têm a função de colaborar na construção da vida contemporânea por meio de ideários transglobais hegemônicos, que atendam aos interesses de um mundo neoliberal, ao passo que também nos exponham a multiplicidade de discursos que constroem a experiência humana, podendo colaborar também na construção de uma consciência crítica em relação à linguagem no uso da língua materna.

De acordo com a citação de Fairclough (1999:76):

(...) se as pessoas têm que viver nesse mundo complexo em vez de ser simplesmente dragadas por ele, necessitam de recursos para examinar seu lugar nesta dialética entre o global e o local - e esses recursos incluem a consciência crítica da linguagem e do discurso à qual só se pode ter acesso por meio da educação lingüística.

Diante do que foi discutido surge uma questão, o engajamento discursivo pode ser entendido como competência comunicativa? Não. Refletindo, o indivíduo que possui competência comunicativa, poderá ter a capacidade, habilidade em se comunicar perfeitamente e com fluência, no entanto, essa competência comunicativa não lhe assegurará um engajamento discursivo, que é ser capaz de ler criticamente o mundo e poder modificá-lo. Na sala de aula o educador deve direcionar suas ações para que os alunos sejam capazes de adquirir, tanto a competência comunicativa, quanto o engajamento discursivo, decorrentes de situações de interação.

Toda situação de interação comporta a existência do interlocutor, porém as formas de introduzir este outro e de ele atuar sobre quem fala são de natureza diferente. (Brasil,1998:101).

Portanto, cada situação exige saber comunicar-se diferentemente, assim, quando fornecemos referências culturais na língua estrangeira, devemos direcionar os alunos no sentido de pesquisarem, para obter informações sobre as regras interacionais aceitas na língua-alvo e, assim, o aluno atingirá competência comunicativa juntamente com o engajamento discursivo e a consciência crítica.

Outro ponto importante para que os alunos desenvolvam competência comunicativa, engajamento discursivo e consciência crítica, são os dados oferecidos, ou seja, como esses dados serão utilizados na língua em ação, estabelecendo influências e despertando motivações, criando contextos situacionais em sala de aula

semelhantes a contextos fora da sala de aula. Agindo dessa maneira o educador proporcionará aos alunos, um leque de opções que ampliará o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Essa situação nos remete aos PCN-LE:

Recuperar conhecimentos do aluno em relação aos mecanismos da fala em língua materna é uma forma de trazer à consciência recursos constitutivos da oralidade: um falante estabelece uma produção oral a partir do momento em que existe uma cadeia de sons significativos, cuja estruturação mental se dá num espaço de tempo reduzido, sujeito às hesitações e adequações para garantir a comunicação (Brasil, 1998:102).

Acredito, para que o professor possa desenvolver em seus alunos competência comunicativa, engajamento discursivo e consciência crítica adequadas, é necessário que o professor saiba levar o aluno a perceber que a situação de interação não é algo contínuo, homogêneo e linear, de fato, são situações sem prescrições anteriores, algo inesperado.

A seguir, discuto o papel das representações, que têm muita influência no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, devido ser algo muito presente no contexto da escola pública. O principal objetivo dessa pesquisa é rever as minhas práticas em sala de aula para promover a construção de conhecimento, o engajamento discursivo e a consciência crítica dos alunos. No entanto, para rever as minhas práticas é necessário saber: quem são esses alunos? Que representações eles trazem ao contexto escolar? Todas essas informações são necessárias para que eu possa construir esse caminho compartilhado com eles.

3. O Papel das Representações no Ensino-Aprendizagem

Qual é o papel das representações nesta pesquisa? Terá o papel de reflexão sobre as crenças que alunos e professores possuem no contexto da escola pública, no sentido de que no decorrer da discussão, possamos refletir para entendê-las.

Então, o que é representação? O conceito de representação é dividido em duas abordagens, segundo estudos realizados pela Horikawa (2000). São elas: a abordagem universalista e a abordagem pós-estruturalista. A primeira abordagem, a universalista, é

constituída pela idéia de que a representação é uma distorção ou uma reprodução fiel da realidade externa. E a segunda, pós-estruturalista, encontra-se baseada no discurso, e afirma que o mundo representado diferencia-se de indivíduo para indivíduo, sendo que as crenças e o meio histórico influenciam o modo pelo qual cada um representa a realidade. Logo, considera que é no discurso, quando falamos é que construímos o mundo em que vivemos. O que acontece afinal? Os indivíduos se apropriam do ambiente através das representações que, quando internalizadas através de ações comunicativas, servem de mediação nas atividades executadas pelos homens, de acordo com Bronckart (1997).

Uma outra concepção de representação é a de Moscovici (1984), o qual compreende a representação como um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objetos sociais. Esta noção permite a estabilização do quadro de vida dos indivíduos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas, contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade. Por conseguinte, as representações são fatores constitutivos da realidade social, do mesmo modo que as partículas e os campos invisíveis são fatores constitutivos da realidade física. Representações são, portanto, as concepções ou conhecimentos que o sujeito possui de objetos ou eventos (materiais ou abstratos). Estes conhecimentos ou concepções remetem os indivíduos a certos comportamentos e ações.

Nas palavras de Magalhães (2000:3), a representação é entendida como uma *“cadeia de significações e teorias sobre o mundo físico, sobre normas, valores e símbolos do mundo social, e/ ou significações e expectativas do agente sobre si mesmo e sobre como agir naquele contexto particular”*.

As representações podem interferir na aprendizagem? Sim, podem interferir, pois criam uma convenção dos objetos, pessoas e eventos que encontramos. Estas convenções obrigam estes elementos a assumir certa forma, a entrar em certa categoria, na verdade os levam a uma intensa semelhança com as pessoas que os cercam. Portanto, a mente é formada por nossas representações, língua e cultura. Pensamos através da linguagem e organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que é condicionado, tanto por nossas representações, quanto por nossa cultura.

As representações podem ser também prescritivas, impondo-se de maneira irresistível. A nossa postura e o nosso modo de pensar depende das representações, pois as mesmas são entidades sociais que circulam através das várias esferas das atividades

humanas. Na realidade, essas representações são impostas sobre nós, transmitidas, e são o produto de toda uma seqüência de elaborações e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo, passando de geração em geração. Desta forma, percebemos então que todas as interações humanas pressupõem tais representações sociais, sendo estas capazes de influenciar o comportamento do indivíduo, agindo como objetos materiais, pois é o produto de nossas ações e comunicações.

Moscovici (1984), ainda sugere que as representações sociais podem ser compreendidas como uma maneira específica de entender, e comunicar o que nós já sabemos, reproduzindo o mundo de maneira significativa. Para ele, representação é igual à imagem/significado, ou seja, toda imagem é equiparada a uma idéia e vice-versa. Assim, as representações recuperam a consciência coletiva e fornecem a ela uma forma, explicando os objetos e eventos para que eles possam se tornar acessíveis a todos, e coincidir com nossos interesses imediatos. O que não se considera interessante e importante, simplesmente é tratado de maneira negativa e considerado como algo irreal.

Então, qual a necessidade de criar tais representações? É para que o indivíduo ou o grupo possam criar imagens ao mesmo tempo, ou formar sentenças para expressar / esconder as suas intenções. Portanto, transformá-las em imagens ou sentenças, como distorções subjetivas de uma realidade objetiva. Por um lado, podem ser construídas com fins ideológicos por conceitos de mundo, e por outro lado, para filtrarmos informações derivadas do meio, assim, podemos controlar o comportamento e as atitudes dos indivíduos, tornando familiar o que não era anteriormente. Desta maneira, Moscovici acredita, que a função principal da existência das representações é tornar algo não familiar em familiar. Desta forma, Moscovici (1984:25), afirma: *“o que não é familiar atrai e intriga os indivíduos e a comunidade, enquanto que ao mesmo tempo, causa alarde, os obriga a tornar explícitas as suposições implícitas que são a base do consenso”*.

Portanto, as nossas representações são, assim, o resultado de um constante esforço para tornar comum e real algo com o que não estamos familiarizados, na realidade, são elaboradas coletivamente nas interações sociais, em um determinado tempo e cultura. Desse modo, quando o indivíduo quer representar socialmente algo, é necessário que ele o transforme e o leve a sofrer este processo de metamorfose.

A representação é social? Sim, a representação é social, pelo fato de contribuir para os processos formadores de orientação das comunidades e dos comportamentos. As

representações são ao mesmo tempo um produto, e um processo de cristalização desse social, tendo, entre outras, as funções de elaboração de comportamento, e de comunicação entre os indivíduos. A representação não é algo parado no tempo e espaço, novos elementos vão aparecendo e transformando os conceitos ou concepções já existentes no sujeito.

Nesta pesquisa a teoria das representações sociais proporcionará um instrumental teórico de grande relevância, visto que, o pensamento e as condutas dos meus alunos serão analisados, permitindo assim, a compreensão dos sistemas simbólicos que afetam os grupos de alunos e instituições, afetando também as interações cotidianas.

Em se tratando de representações, quais são as representações da professora-pesquisadora? Desde o início do meu trabalho no magistério trago comigo, que em salas superlotadas o ensino-aprendizagem da língua inglesa torna-se ineficiente. Será realmente que o ensino-aprendizagem é prejudicado devido às salas serem superlotadas? Ou, será que é necessário traçar novas estratégias para que o ensino-aprendizagem torne-se algo significativo e eficiente? Perguntas como estas, surgem em meu pensamento a todo o momento, levando-me a refletir sobre esta representação, no sentido se a mesma tem ou não, afetado as minhas práticas em sala de aula. De fato, percebo ser de grande valor a discussão das representações no contexto da escola pública.

A seguir, discuto os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, como sendo um parâmetro para que o educador primeiramente reflita, e após os utilize, da melhor maneira possível no seu contexto escolar.

4. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

Para iniciar a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, qual é a real relevância dos Parâmetros no contexto educacional atual? O que representam os Parâmetros? Acredito que são instrumentos para mediar a reflexão na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, e também representam a possibilidade de aumentar a percepção do aluno pelo professor, como ser humano e como cidadão. Desta maneira, norteiam as ações do professor de língua estrangeira.

Destaco dois aspectos centrais da linguagem, apresentados nos PCN de LE, que possibilitam a formação do arcabouço deste estudo: o engajamento discursivo do aluno e o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem. Assim, qual é a necessidade de se aprender uma língua estrangeira em nosso mundo globalizado? Nos dias de hoje, a necessidade de se aprender uma língua estrangeira é indiscutível, principalmente no contexto da escola pública, onde os alunos necessitam lidar com as diversidades de informações que entram em seus lares pelas telas das TVs, dos computadores, pelas páginas dos jornais, das revistas etc., bem como nas ruas da cidade em que vivemos. É uma habilidade da qual não se pode fugir; a língua estrangeira está presente a todo o momento, e o aluno precisa preparar-se para qualquer situação nova que se lhe apresente. Desta maneira, toda essa diversidade traz o outro, e suas diferenças para mais perto de nossas vidas, e o ensino da língua estrangeira pode colaborar, de modo singular, no diálogo com a diversidade e, na verdade, na construção de projetos que representem suas próprias identidades e a real cultura em que estamos inseridos.

Diante desse quadro de globalização, quais são as ações da professora-pesquisadora? É necessário que as minhas ações direcionem os alunos no sentido de serem capazes de entender essa diversidade para poder criticá-la, e posteriormente modificá-la.

Noto também que o uso da língua estrangeira é importantíssimo no contexto do trabalho, sendo que é cada vez mais importante ter meios lingüísticos para lidar com pessoas em outras partes do mundo e em nossas próprias cidades, para atuarmos na empresa, na escola, no comércio etc. Com a chegada da tecnologia de ponta, migramos de um mundo no qual se contava principalmente com a interação direta, no entanto, agora percebemos que pessoas e discursos muito distantes de nós passam a ter influência no contexto em que vivemos. Desta maneira, a língua estrangeira tem papel preponderante. Em tal mundo, a vida local é, cada vez mais, diretamente afetada pela vida global e vice-versa, em todos os aspectos de nossa vida social: da vida íntima à vida pública. Assim, as mudanças que esses processos discursivos têm provocado são impressionantes e, muitas vezes, desconcertantes. Percebemos então, o vínculo existente entre a educação em língua estrangeira e o “mundo do trabalho” como “prática social” (LDB 9394/96, Art.1º, Parágrafo 2º).

Portanto, a aprendizagem da língua estrangeira deve ter como primeiro propósito, o envolvimento do aluno na construção de sentido. O aluno precisa entender

a necessidade do engajamento discursivo, que deve envolver o conceito de linguagem como ação, ou seja, o sentido pragmático. Assim, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve propiciar ao aprendiz, o entendimento da língua em uso, as escolhas, as forças que os indivíduos encontram no uso da língua na interação social, e os efeitos no uso da língua em seus participantes no ato comunicativo, e não a língua pela língua. Segundo Crystal (1997:301), apud Rose & Kasper (2001), a pragmática estuda essa ação comunicativa no contexto sociocultural. Desta forma, o aluno deve tornar-se independente e seguro para utilizar o seu conhecimento lingüístico em sua prática social. Acredito então, que o principal objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira é o engajamento discursivo, o uso da linguagem, compreendendo o que foi construída em sua produção oral e escrita.

Creio que este tipo de conhecimento lingüístico seja necessário para a vida contemporânea em várias esferas sociais, porém necessita ser desenvolvido por meio do desenvolvimento da consciência lingüística crítica, na sua relação com a prática da língua estrangeira no mundo em que vivemos. Na realidade, aprende-se uma língua estrangeira para construir outros significados e valores no mundo que habitamos, onde a ética e a solidariedade sejam centrais.

Muitas pessoas consideram que aprender uma língua estrangeira, no caso o Inglês, é fortalecer a hegemonia dos países que a falam e assim dão as costas ao conhecimento. Ao contrário, entendo que aprender essa língua, no caso, são desconstruir significados hegemônicos, desfrutar do acesso que ela confere ao conhecimento, e à vida profissional, como também, à multiplicidade da vida humana, para construir uma outra globalização, e outras formas de sociabilidade.

Tendo em vista os desafios, os riscos e as incertezas dos nossos dias, muitos dos quais construídos em Inglês, como é possível usar este idioma para colaborar na construção de outros discursos sobre a vida social? Esse é um dos principais desafios da educação. Para que o aluno seja um ser participante e atuante é preciso ser:

Capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitárias ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é

indispensável que o ensino de língua estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho (Brasil, 1998:38).

Compreendo que, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira também pode ser entendido como uma força libertadora, conceito utilizado por Freire (1983), que diz que através da educação o homem pode alcançar a liberdade. Essa força que faz com que as pessoas aprendam a escolher entre possibilidades que se apresentam. Mas para isso é necessário ter mentes esclarecidas para analisar as situações, e poder escolher com consciência, desenvolvendo-se como pleno cidadão no seu espaço social imediato e no mundo.

Acrescento ainda que a aprendizagem de língua estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos mais conscientes de sua posição.

Segundo Freire (1983:89/90):

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro.

Em se tratando de aprendizagem, como essa aprendizagem acontece no contexto escolar? Esses processos cognitivos têm uma natureza social muito intensa, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Esses processos nos remetem à teoria de Vygotsky (ZPD), em Brasil (1998:58):

A aprendizagem é, então, percebida como ocorrendo no que se denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal. Esse espaço é caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente. Note-se que essa

concepção da aprendizagem tem sido usada para explicar a aprendizagem dentro e fora da escola.

A compreensão da Zona de Desenvolvimento Proximal é algo relevante para que o professor possa refletir e buscar soluções no seu trabalho em sala de aula.

Por que aprender uma língua estrangeira torna-se relevante para o aluno da escola pública? “*A relevância em aprender uma língua estrangeira representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso além daquela que a linha materna proporciona*” – (Brasil, 1998:43). Desta maneira, a partir do momento em que o indivíduo adquire conhecimento em outra língua, os seus horizontes se abrem, e assim, ele se torna capaz de construir paralelos entre a sua cultura, e as outras que o cercam ao redor do mundo.

As discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras remontam há vários séculos. Em determinados momentos da história do ensino de idiomas valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o conseqüente acesso à literatura clássica, enquanto em outras ocasiões privilegiou-se o estudo das línguas modernas.

Como mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, segundo Brasil (1999:147):

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas Escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa desvalorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

Assim, o ensino da língua estrangeira moderna está inserido na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assumindo as funções fundamentais na comunicação entre os seres humanos. A aprendizagem da língua estrangeira funciona,

na realidade, como meio para se ter acesso ao conhecimento, a diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, proporcionando uma formação mais abrangente e sólida.

Torna-se, pois, fundamental conferir ao ensino escolar de línguas estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (Brasil, 1999:148).

Desta forma, a aprendizagem é como uma fonte de ampliação dos horizontes, ou seja, o aluno será capaz de entender, a diversidade sócio-histórico e cultural do momento no qual vive, refletir, e posteriormente agir, no sentido de modificá-lo ou até mesmo reconstruí-lo. Deste modo, quando um aluno passa a conhecer outra cultura torna-se capaz de refletir sobre a sua, ampliando assim sua capacidade de analisar seu contexto social com maior profundidade e coesão. Desta maneira, estabelece contrastes e semelhanças entre a sua forma de ser, agir, pensar, sentir e a dos que o cercam, enriquecendo assim a sua própria formação.

Em suma, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira apresentam a aprendizagem da língua estrangeira como uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno, como ser humano e como cidadão, não se constituindo em uma lei ou dogma a ser seguido, mas sim em uma bússola², para nortear a ação do professor de língua estrangeira. Na realização dos PCN-LE, as ações do professor, e a importância de ser reflexivo, são fatores de grande relevância no contexto da escola pública. Afinal, o que é ser um professor reflexivo?

5. O professor reflexivo (o que é?)

Que ações o professor desenvolve em sala de aula que permitem dizer, que ele é um professor reflexivo? Ser reflexivo no contexto escolar significa encontrar uma forma

² Metáfora usada por Chalita (2003).

de trabalhar com o pensamento e a atuação inter-relacionados, com um referencial crítico para os professores problematizarem os interesses institucionais, e as práticas cotidianas produzidas nas escolas; compreender como as formas materiais e vividas da cultura, estão sujeitas à organização política. Portanto, ser um professor reflexivo é investigar as formas de discurso, as práticas educacionais e construir práticas pedagógicas, que permitam que professores e alunos assumam o papel crítico e reflexivo, segundo Freire (1970/1987).

O que ocorre na Escola? A escola é um ambiente propício para práticas sociais, sendo também um local onde ocorrem conflitos e julgamentos de valores. Qual a verdadeira função do professor nestas condições? A verdadeira função não é a de ser neutro, é a de agência, na qual se realiza a reflexão crítica em relação à teoria sócio-histórica, conduzindo a uma atividade comprometida que Freire (1970/1987), menciona como “práxis”. A tarefa da melhoria do ensino não é só responsabilidade do governo, mas cabe também ao professor trilhar o seu próprio caminho, sendo autônomo, assumindo riscos, produzindo mudanças e desenvolvendo uma capacidade de reflexão crítica e analítica, segundo Ruz (1998).

Em decorrência destes fatores, o trabalho docente é composto pelo conhecimento adquirido/construído ao longo da carreira por meio da experiência pessoal, e profissional, mas também, inclui o contexto em que esses professores estão inseridos, conforme Mizukami e Reali (2002).

Concordo com Knowles, Cole & Presswood (1994), os quais afirmam que tornar-se professor é um processo de contínuo crescimento profissional, que dura talvez toda a vida. Haja vista, tantos problemas poderiam ser evitados se os educadores tivessem condições de efetuar um constante aprimoramento profissional.

Afinal, quais são as ações desenvolvidas pelo professor em sala de aula, que demonstram que ele está pensando reflexivamente?

O que é pensar reflexivamente? O pensamento reflexivo requer que o assunto seja examinado seriamente. Esta atitude reflexiva pressupõe que ocorra em um estado de dúvida, uma dificuldade que induza os seres humanos a se envolverem nesse tipo de ação. Segundo Dewey (1933/1959: 14), “*em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum*”.

Portanto, em decorrência deste conflito o ser humano, via pensamento reflexivo, busca encontrar esclarecimentos para questões controversas. Na realidade, pensar reflexivamente é um modo de entender os problemas, e implica algo mais do que a busca de soluções lógicas e racionais; inclui a intuição, a emoção, a paixão, além do conhecimento de novas organizações dos enunciados.

Quando decidimos pensar reflexivamente temos que abandonar a ansiedade do ser humano em soluções rápidas. É necessário um estudo prolongado e minucioso do assunto a ser investigado. *“O agente, para pensar reflexivamente, precisa estar aberto de modo a escutar todas as vozes particulares, independentemente das fontes, dar atenção a possibilidades alternativas e ser capaz de colocar em dúvida mesmo suas crenças já enraizadas”* conforme Dewey (1933/1959:39).

No contexto da sala de aula, o pensamento reflexivo é responsável pelas escolhas de ações que propiciem trabalhar com as necessidades, e com o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Qual o real papel dos educadores? O que é formar professores para reconstrução social? Esta visão de reconstrução social é pautada nas chances de atuação do professor junto à sociedade, proporcionando-lhe alternativas de mudanças. Na realidade, formar para reconstrução social é uma prática centrada no aluno (em seu desenvolvimento cognitivo), de modo que o conteúdo seja ministrado de forma correta usando-se práticas adquiridas em sua formação. Na visão de Freire (2003), o professor necessita desempenhar atividade atuante e militante com a finalidade de engajar o aluno na política, tornando-o consciente crítico e não ingênuo alheio ao meio que o cerca, instrumentalizando-o para a reflexão crítica.

Quando pensamos em um professor crítico, pressupomos que ele adote uma postura que conduza o aluno à compreensão da diversidade. Isso implica proporcionar aos alunos experiências multiculturais, uma concepção filosófica que aceita a diversidade e que fomenta a tolerância, citando Ruz (1998).

Conseqüentemente, é necessário que o professor trabalhe em sala de aula a partir das:

Escolhas lingüísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social, ao se solicitar que os alunos analisem interações escritas e orais em inglês, com a finalidade de refletir sobre o

discurso ou o contexto de construção do significado, tendo em mente onde a prática discursiva ocorreu quem disse o quê, para quem, onde, quando e por quê? Wallace (1992), apud Moita Lopes (2003:48).

Assim, como nas palavras de Moita Lopes (2003:44), “*precisamos de significados que desmontem valores universalizados e hegemônicos sobre quem somos na vida social, construídos para atender a um mercado livre neoliberal que nos afeta globalmente*”. Agindo desta forma, o professor encontrará elementos para que o aluno seja capaz de desenvolver discursos multiculturais.

Portanto, há necessidade de que o professor construa discursos multiculturais, para que os alunos percebam as marcas sócio-históricas e culturais que os inserem em determinado cenário no mundo, não importando a que raça, religião ou classe social eles pertençam, e assim, aprendam a respeitar uns aos outros.

Na visão de Giroux (1997:136), é importante que “*a pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto professores quanto alunos sejam vistos como intelectuais transformadores*”. A realidade da sala de aula é outra bem diferente. Raramente o professor considera as idéias trazidas pelos alunos, e ao mesmo tempo ele não é visto como um educador, um indivíduo que necessita estar envolvido nos problemas que os cercam. O que fazer? Uma resposta para esse questionamento é a formação contínua do professor, para que ele se torne reflexivo com relação às suas ações em sala de aula.

Creio que o professor reflexivo em ação no contexto de ensino da língua Inglesa, tem o papel fundamental de promover situações, para que os alunos entendam a importância de tomar consciência do mundo em que vivemos. Através de seu discurso em sala de aula, ele deve levar o aluno a perceber os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais em que estamos envolvidos.

Esse entendimento histórico que nos faz construir discursivamente, e nos atravessa de formas múltiplas e capilares no exercício do poder de Foucault (1979), possibilitando a compreensão do mundo em que vivemos. Nas palavras de Santos (2000/2003:74):

(...) a questão capital é o entendimento do nosso tempo, sem o qual será impossível construir o discurso da liberação. Este, desde que seja simples e veraz, poderá ser a base intelectual da política. E isso é central no mundo de hoje, um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso.

Já o professor reflexivo no ensino da Língua Inglesa na Escola Pública, encontra-se em um contexto de diferenças marcantes, diante de uma população excluída por não ser participante de uma sociedade em rede, representando um desafio no que tange aos processos de construção de conhecimento. Geralmente os professores da rede pública têm grandes dificuldades quando tentam levar os alunos a entender os objetivos da disciplina que está sendo ministrada, porém no caso da língua inglesa essa dificuldade atinge seu ápice, pois os alunos não vêem nela nenhum resquício de pertinência com o seu contexto diário. Dessa maneira, cabe ao professor propiciar aos alunos oportunidades, para que possam fazer uma conexão do que é ensinado em sala de aula com o seu contexto.

Diante dos problemas que assolam o contexto da rede pública, somam-se a eles o *desencanto* mencionado por Gentili (2001:41): “*O desencanto é, por assim dizer, um subproduto do pragmatismo que, por sua vez, costuma ser o eufemismo usado para definir o conformismo, o ceticismo, a aceitação anestésica das circunstâncias que temos a sorte (ou a desgraça) de enfrentar*”. Esse *desencanto* atinge inúmeros profissionais da escola pública de ensino, que aos poucos deixam esse sentimento apoderar-se da sua ação.

Desta maneira, o educador tem a função de criar condições, para que os alunos sejam capazes de refletir sobre as suas reais condições e possibilidades, para poderem desenvolver mecanismos e compreenderem a sua posição como sujeitos social e histórico.

Acredito que o educador deve desenvolver-se como um intelectual, pesquisador e sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, não ingênua, com questionamentos, orientando seus educandos a seguirem também essa mesma linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando o conhecimento adquirido com a realidade de sua vida, da sua cidade, do seu meio social. Como menciona Freire (1996:32): “*não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino*”. Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor souber pensar. Para Freire

(1996), saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionarem suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos a mesma postura.

O que é ensinar nesse quadro de professor reflexivo? Para Freire (1996), requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raças, classes, etc. É ter certeza de que faz parte de um processo inclusivo, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, portanto, há sempre possibilidade de interferir na realidade a fim de modificá-la. Acima de tudo, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.

Desta maneira, o educador precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o querer de seus alunos. Para tanto, é necessário querer bem, gostar do trabalho e do educando. Não com um querer ou um gostar ingênuo, como menciona Freire (1996), mas um bem querer pelo ser humano em desenvolvimento que está ao seu lado, a ponto de dedicar-se, de doar-se e de trocar experiências, um gostar de aprender e de incentivar a aprendizagem, um sentir prazer em ver o aluno descobrindo o conhecimento.

Na seqüência, discuto o referencial teórico para análise dos dados deste estudo.

6. O referencial teórico para análise dos dados

Os conceitos bakhtinianos de linguagem são a base para análise dos dados desta pesquisa. Por conseguinte, a teoria de Bakhtin esclarece a forma pela qual o histórico e o social influenciam as interações humanas, e como esse cenário é apropriado subjetivamente pelo indivíduo. Isso, além de nos ajudar a entender um pouco mais sobre a relativa estabilidade e a conexão entre o social e o individual, possibilita também uma compreensão dos aspectos discursivos da formação das representações.

Na realidade, quando Bakhtin (1953/2003: 23), descreve o primeiro modo de atividade estética como sendo: “*a compenetração: eu devo vivenciar – ver e interar-me – o que ele vivência, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele*”, isto é fundamental para que possamos compreender o outro. É exatamente a atividade certa para determinar o contexto do aluno.

Como poderei entender o aluno? Poderei entendê-lo no momento em que eu me colocar em seu contexto. Nas palavras de Bakhtin (1953/2003: 13):

Segundo uma relação direta, o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro.

Seguindo esta linha de raciocínio de entendimento do outro, encontramos a temática da alteridade. O que é alteridade? Segundo Lalande (1926), apud Amorim (2001:21): é “*a característica do que é outro, opõe-se à identidade, aquilo que é outro que eu*”. Assim, esta temática da alteridade é algo presente no contexto educacional na escola pública, e cabe ao educador lidar com este tipo de diferença.

Portanto, a situação do encontro entre o professor e seus alunos, cria possibilidades de criação de uma outra sistematicidade, e é justamente pelo fato de o “*outro*” ser imprevisível que se constrói o objeto. Criam-se outras formas para descrever e compreender os processos e as transformações, em decorrência dessa situação de encontro. Por conseguinte, o encontro das diferenças atravessa as criações mais diversas e Bakhtin (1953/2003) identifica como equivalente o tema do *contato*.

Encontramos também a *estrada*, onde ocorrem os acontecimentos inesperados. Esses encontros colocam em jogo justamente a possibilidade de mudança de estrada ou de rumo, e nisto reside o aspecto mais interessante do *cronotopos*³. Segundo Amorim (2001:223): a estrada “*é o lugar por excelência de alteridade: o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar*”, (...) “*o encontro com o outro, em seus obstáculos e possibilidades, constitui um dos eixos da produção de saber*”.

Por um lado, temos a *estrada* que é aberta e infinita, onde o encontro com o outro acontece por acaso e produz efeitos imprevisíveis. De outro lado, o *campo* que oferece ao pesquisador, a possibilidade do encontro com o outro se dar de modo

³ Segundo Bakhtin (1975:270) “O cronotopos é a materialização do tempo no espaço: há um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar”.

sistemático e não aleatoriamente, um espaço necessariamente fechado, para que o encontro, na medida do possível, se produza sob controle, ou seja, sob condições reprodutíveis.

Outro aspecto importante, que será utilizado na análise de dados, é o fenômeno social da interação verbal, realizado através da enunciação ou das enunciações. Segundo Bakhtin (1929/2004: 123): “*a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua*”. Portanto, “*a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” Bakhtin (1929/2004: 124).

Um outro conceito de grande relevância a ser utilizado na análise de dados é o *tema*, que de acordo com Bakhtin (1929/2004: 129): “*é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema*”. Desta forma, é impossível encontrar tema sem significação, e significação sem tema. Portanto, não é possível designar a significação de uma palavra isolada. Assim, retornando à sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o professor não pode ensinar uma palavra isolada, sem fazer da palavra o elemento de um tema, ou seja, sem construir uma *enunciação*, um *exemplo*.

Conseqüentemente, é de grande relevância a compreensão do enunciado de outrem, pois significa orientar-se em relação à enunciação, encontrando o seu lugar adequado no contexto correspondente, como diz Bakhtin (1929/2004). Portanto, a teoria bakhtiniana é essencial para o presente estudo, uma vez que contribui para o entendimento da natureza social e ideológica da linguagem, e para a percepção da importância do sentido do enunciado construído na interação verbal e também na produção de textos.

Outra teoria a ser utilizada na análise será a Vygotskyana da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1930/1998), por ser de grande relevância no contexto escolar, uma vez que percebemos que o desenvolvimento se processa por intermédio da mediação do outro, com o auxílio da linguagem.

Também será utilizada a concepção de educação proposta por Freire (1970/1987), na qual há duas concepções de educação nitidamente conectadas com a

postura política do Educador. A primeira é a “*concepção bancária*” da educação, na qual o papel do professor é o de transmitir conteúdos desconectados da realidade do mundo, e os mesmos devem ser assimilados e devolvidos pelos alunos nas avaliações. Desta forma, o ato educativo dentro desta concepção está centrado no professor, que tem o papel ativo de ensinar, passar o conteúdo; enquanto o aluno é objeto do processo educativo, devendo permanecer quieto e dócil e aceitar o que lhe é transmitido passivamente. Portanto, é apenas o professor quem ensina e apenas o aluno que aprende, em uma relação não dialógica. Não ocorre proposta de transformação da realidade, o aluno é adaptado à sociedade. A segunda concepção de educação é “*a educação problematizadora*”, que será base da análise de dados, a qual propõe que se criem contextos para que os seres humanos saiam da alienação, e se possibilite a transformação da sociedade. Na realidade, esta concepção baseia-se na reflexão, aliada à ação, para alcançar seus objetivos.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (Freire, 1970/1987: 86).

No entendimento de Freire (1970/1987), a concepção de educação problematizadora percebe o homem como ser autônomo, e esta autonomia, está presente na definição da vocação ontológica de “ser mais”, que está associada à capacidade de transformar o mundo. É exatamente aí que o homem se diferencia do animal. Por viver num presente indiferenciado e por não se perceber como um ser unitário distinto do mundo, o animal não tem história. A educação problematizadora a que Freire (1970/1987), se refere responde à essência do ser e da sua consciência, a intencionalidade, que está presente na capacidade de admirar o mundo e ao mesmo tempo desprender dele, que desmistifica, problematiza e critica a realidade admirada, gerando a percepção daquilo que é inédito e viável. O que resulta? Em uma percepção que elimina as posturas fatalistas que apresentam a realidade como dotada de uma determinação imutável. Por acreditar que o mundo é passível de transformação a consciência crítica liga-se ao mundo da cultura. Na realidade, o educando deve primeiro se descobrir como um construtor desse mundo da cultura. Entendo assim, a cultura como o melhoramento que o homem faz ao mundo. Essa descoberta é a responsável

pelo resgate de sua auto-estima, pois tanto é cultura a obra de um grande escultor, quanto o tijolo feito pelo oleiro. Dessa maneira, percebemos que conhecer é interferir na realidade, perceber-se como um sujeito da história.

Assim, para Freire (1970/1987), o essencial para que haja a transformação da sociedade é o professor ajudar o aluno a crer na possibilidade de combater as injustiças econômicas, políticas e sociais, dentro e fora da escola, para que todos sejam capazes de usufruir de uma sociedade mais justa. A escola, principalmente a de ensino público, precisa trabalhar no sentido de que, os alunos tenham conhecimento e coragem para se tornarem cidadãos engajados na transformação da sociedade, e não sucumbirem ao desespero e à desesperança diante da dificuldade de um projeto de vida.

Com relação à construção de conhecimento, a base teórica que será utilizada é a proposta por Moita Lopes, a construção do conhecimento de princípio. Segundo Moita Lopes (1996/2000), existem duas maneiras de construir conhecimento no contexto da sala de aula: o ritualístico e o de princípio. Na visão de Moita Lopes (1996/2000: 98) o primeiro é:

Uma construção do conhecimento ritualístico ou processual relativo ao desenvolvimento de uma tarefa na prática, isto é, o tipo de conhecimento que possibilita que o aluno seja capaz de resolver uma tarefa proposta na metodologia de ensino.

Notamos que esse conhecimento é caracterizado pela procura da resposta certa, pertencente à estruturação discursiva de sala de aula, ou seja, Iniciação-Resposta-Avaliação. Em contrapartida, o segundo conhecimento, o de princípio, o qual Moita Lopes (1996/2000: 99) define estar:

Relacionado à compreensão subjacente ao conhecimento ritualístico, ou seja, é orientado para a compreensão de como o conhecimento processual funciona na aprendizagem em vez de ser visto simplesmente como um tipo de conhecimento arbitrário, que fornece a resposta certa ao professor.

Moita Lopes (1996/2000) cita um exemplo, o professor traz à sala um texto, e este, já tem uma organização retórica e uma função determinada em sua compreensão.

Assim, no desenvolvimento do conhecimento comum em sala de aula, o aluno pode ter sucesso ao dar a resposta certa, isto é, ao adquirir conhecimento ritualístico, mas fracassar na aquisição de uma competência baseada em princípios, que possibilita a utilização deste conhecimento em outros contextos. Desta forma, essa competência adquirida, liberará o aluno da necessidade de andaimes, e possibilitará a passagem da competência ao aluno por parte do professor ou a autonomia do aprendiz. Portanto, é esse conhecimento de princípio que será observado na análise dos dados.

Também será utilizada a base teórica das Representações, que segundo Moscovici (1984:181) *é um conjunto de conceitos, proposições e explicações, criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual*. Essas representações sociais consistem, simultaneamente, em resultado e em princípio gerador de atividade cognitiva do sujeito, são formas de relacionamento do sujeito com o objeto, sendo que o sujeito traz consigo, no processo de apreensão da realidade, toda a carga subjetiva de sua própria relação com o mundo, e essa se encontra sempre ligada aos conteúdos da representação produzida. O estudo das representações sociais revela algo além dos processos cognitivos do sujeito, um nível de análise que o reenvia para suas raízes sociais e para as atividades de comunicação e interação social. A representação social exprime, tanto valores e modelos individuais, quanto coletivos, englobando as características do objeto e do sujeito ao descrever a realidade, interpretá-la e atribuir-lhe uma significação.

De acordo com Moscovici, as representações são sociais, sobretudo porque a tônica se coloca menos nas características individuais, ou grupais, e mais no fato de serem elaboradas durante processos de interação social e resultarem das próprias divisões existentes no interior da sociedade. Elas exprimem não apenas as teorias de um dado grupo sobre um objeto, mas também o próprio grupo que as produz. Assim, a compreensão das representações sociais, tem de ser buscada na história individual e grupal, relacionada ao contexto sócio-cultural a que pertençam o indivíduo e o grupo. Com relação à metodologia utilizada para análise de dados, a heurística, será discutida no capítulo II – Metodologia de Pesquisa.

Diante de todas estas teorias apresentadas neste capítulo de fundamentação teórica, abre-se um amplo horizonte de perspectivas, nas quais a professora-pesquisadora irá embasar o quadro teórico deste estudo. Na seqüência, o capítulo de metodologia de pesquisa, no qual será discutida e caracterizada toda a sua estruturação.

CAPÍTULO II

Metodologia de Pesquisa

Neste capítulo são explicadas questões relativas à metodologia adotada para a condução desta pesquisa. Inicialmente, será apresentada a caracterização da pesquisa. A seguir, o contexto de pesquisa envolvendo os participantes, após, instrumentos e procedimentos para a coleta de dados e, por último, os procedimentos para a análise dos dados.

Esses passos foram definidos tendo em vista as questões de pesquisa:

- 1) Quais são as representações dos alunos em relação à aprendizagem de língua estrangeira?
- 2) De que maneira as minhas ações em sala de aula promovem interação e contribuem para a construção de conhecimento?
- 3) De que forma as atividades propostas em sala de aula contribuem para o engajamento discursivo e o desenvolvimento da consciência crítica?

1. Caracterização da pesquisa

Para início de caracterização, o que significa pesquisar? Segundo Kincheloe (1993/1997: 179), “*Pesquisar é um ato cognitivo, porque ele nos ensina a pensar num nível mais elevado*”. Como estudar os fenômenos da sala de aula e o trabalho do professor? Para estudar esses fenômenos Knowles & Cole (1993:476), explicam que é necessário que o “*pesquisador embrenhe-se na sala de aula e na escola para observar, participar e discutir ensino-aprendizagem com aqueles que melhor o conhecem os professores e alunos*”. Essa pesquisa está inserida dentro da abordagem qualitativa. Segundo André (1995/2000), essa pesquisa tem suas raízes no final do século XIX, ocorre que nesta época os cientistas questionaram se o método que estava sendo usado, o qual se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, era mesmo adequado para investigar os fenômenos humanos e sociais. Uma das primeiras pessoas a questionar essa perspectiva

positivista do conhecimento foi o historiador Dilthey, que indagou a busca de uma nova metodologia que considerasse os fenômenos humanos e sociais, o entendimento de um fato particular, e não a sua explicação casual, e o contexto particular em que ocorre o fato como elemento essencial para a sua compreensão. Na sequência de fatos outros estudiosos surgiram, e, este debate em que há a defesa de uma nova visão de conhecimento, e a crítica a concepção positivista de ciência, prolonga-se até a década de 1980 e, assim, surge uma nova corrente idealista-subjetivista, a qualitativa, que de acordo com André (1995/2000:17),

Valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, (...) busca a interpretação em lugar de mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Na minha pesquisa tenho como objetivo inicial rever as minhas práticas em sala de aula, portanto, através da abordagem qualitativa de pesquisa busco interpretar os dados, de maneira em que eu possa descobrir e valorizar fatos e valores que estão intimamente relacionados em um contexto particular. Com base nesses princípios essa abordagem segundo André (1995/2000:17), também tem o nome de “naturalística”, devido a mesma não ter o envolvimento de manipulação de variáveis, nem tratamento experimental, desta maneira “*é um estudo do fenômeno em seu acontecer natural*”.

Dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, a mesma caracteriza-se como pesquisa-ação crítica. O que significa pesquisa-ação crítica? Segundo Kincheloe (1993/1997: 180), “*pesquisa-ação crítica é o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho*”.

Na realidade, essa pesquisa de acordo com Kincheloe (1993/1997), promove ação transformadora em três níveis: a) nas questões pesquisadas; b) no processo de pesquisa e, c) no pesquisador. Desta forma, essa ação permite aos professores e alunos, que os mesmos participem ativamente na condução do estudo e, ainda, possam ao mesmo tempo, refletir sobre suas práticas e modificá-las, bem como gerar conhecimento para outros pesquisadores, questionando representações que

cada um tem a respeito do contexto de produção em que estão inseridos (Magalhães, 1990).

No caso dessa pesquisa a professora-pesquisadora, analisa e reflete sobre as suas práticas em sala de aula. Por que a professora-pesquisadora decidiu realizar uma pesquisa crítica? Porque a pesquisa crítica procura compreender de que maneira os participantes reconstruem suas ações (Moita Lopes, 1994), e o faz por meio do exame das práticas sociais naturalizadas (Fairclough, 1989).

Portanto, essa pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa-ação crítica de cunho etnográfico. Por que etnográfico? Partindo do princípio que “*etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade*” (André, 1995/2000:27). O propósito desse estudo é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural de pessoas ou grupos. O pesquisador necessita estar familiarizado com o contexto no qual realizará seu estudo e negociar com os participantes.

Para a realização dessa pesquisa os instrumentos de coleta utilizados foram: questionário, entrevistas, anotações reflexivas dos alunos, notas de campo da professora-pesquisadora e gravações de aulas em áudio.

A metodologia⁴ utilizada para a análise dos dados é a inserida na pesquisa heurística. Segundo Moustakas (1990), a pesquisa heurística oferece uma interessante e nova modalidade, muito útil para a produção de contextos auto-reflexivos e de desenvolvimento de professores. A que tipo de profissionais essa pesquisa atende? Essa pesquisa se aplica aos profissionais que desejam realizar um profundo processo de auto-reflexão – um estudo de si mesmo e sua relação com a prática pedagógica. Quais objetivos abrangem esse tipo de pesquisa? Os objetivos da pesquisa heurística estão relacionados aos desejos do pesquisador de descobrir a natureza e os significados do fenômeno de seu interesse, e sua relação pessoal com o mesmo. Quais são os propósitos? Com o propósito de revelar os significados e as essências de uma determinada experiência humana ou pedagógica de maneira clara,

⁴ Segundo Telles (2002:101) **Metodologia de Pesquisa** diz respeito às visões de mundo, às concepções teóricas e à concepção de verdade que fundamentam o método ou tal conjunto de procedimentos.

vivida e compreensível pelos outros. Qual o foco? O foco da investigação heurística é a recriação da experiência vivida nos campos da escola e da pedagogia. Por que escolhi este tipo de pesquisa para análise de dados? Segundo Moustakas (1990), apud Telles (2002:111):

Toda pesquisa heurística se inicia com uma procura interna pela descoberta, com uma perturbação ou desejo forte de conhecimento, com um compromisso de busca por respostas e perguntas que estão profundamente relacionadas à identidade e ao ser daquele que realiza a pesquisa.

2. Contexto de Pesquisa

O contexto de pesquisa é uma escola pública estadual localizada na Zona Norte de São Paulo. Ela possui 3 professores efetivos da língua Inglesa. Não possui coordenador pedagógico por área. O planejamento anual é realizado no início do ano letivo, no mês de fevereiro, e em julho, no retorno do recesso escolar. Os professores reúnem-se por área para determinar o conteúdo a ser trabalhado no ano letivo. Atualmente a escola está desenvolvendo o projeto leitura. Aos finais de semana a escola desenvolve o projeto Família na Escola com diversas atividades para a comunidade. Ela atende a um público de classe baixa, apesar de estar localizada em uma região na qual residem pessoas de classe média. A sala de aula é composta de 2 lousas (à frente e outra na lateral), janelas em toda extensão lateral, 2 ventiladores de teto, a mesa do professor, e uma porta com vista para o jardim.

A sala de aula, foco de pesquisa é composta por uma média de 45 alunos presentes, cursando o 1º ano do ensino médio, no período noturno.

2.1.Participantes

Participaram desta pesquisa a professora-pesquisadora, e os 45 alunos do 1º Ano do ensino médio, período noturno, dentre os quais 04 (quatro) alunos focais que foram previamente sorteados. Seus nomes são fictícios, para manter sigilo a pedido dos mesmos.

2.1.2. A professora-pesquisadora

Licenciada em Letras Português/Inglês por uma Faculdade particular, trabalhou em uma instituição financeira na área de comércio exterior cerca de 20 anos, e por vontade própria optou pelo magistério na Escola Pública. A partir do momento em que iniciou seu trabalho na escola pública, notou que necessitava encontrar algo inovador que pudesse transformar seus alunos em verdadeiros cidadãos, num sentido amplo. Em 2001, iniciou o curso de Magistério do Ensino Superior no nível especialização - Lato Sensu (COGEAE) e no momento está cursando o mestrado no LAEL. Ela tem 47 anos de idade e exerce há 5 anos a função de professora efetiva da Língua Inglesa na rede pública estadual. Existe uma razão que sempre a acompanha, e a impulsiona no sentido de estar sempre estudando e aprendendo novas estratégias para poder atingir conhecimento compartilhado com seus alunos. E, concomitantemente poder contribuir para que os seus alunos, sejam capazes de compreender que o caminho para se tornarem cidadãos, não é uma tarefa fácil, é árdua, haverá sempre obstáculos, os quais poderão desviá-los, nem sempre para o caminho da harmonia e sabedoria. Muitas vezes somos expostos a forças que poderão nos destruir. No entanto, se a nossa postura mantiver-se como pessoas conscientes críticas, esses empecilhos apenas nos lapidarão. A professora-pesquisadora tem a sensação, que as suas práticas em sala de aula são tarefas inacabadas, sempre está faltando algo, poderia ter feito algo diferente, deveria ter dito isto, ou aquilo. Ela sabe que este sentimento de procura sempre a acompanhará, pois acredita estar em constante aprimoramento, e à procura das melhores estratégias, no sentido de que os alunos sejam capazes de desenvolver a consciência crítica, portanto, torná-los verdadeiros cidadãos.

2.1.3.Os Alunos

A sala de aula é composta de uma média de 45 alunos presentes, com faixa etária em torno de 16 a 42 anos. A grande maioria dos alunos trabalha e ocupa profissões pouco especializadas, com carga horária diária de trabalho por volta de seis a oito horas. Alguns alunos estão fora da faixa etária, e possuem em comum a

necessidade de voltar a estudar após anos parados, muito deles estão arrependidos por terem parado de estudar, e vêem uma nova perspectiva em suas vidas retornando ao contexto escolar. Existem ainda aqueles que estão procurando emprego. No entanto, existem alunos que não trabalham, e optaram por estudar à noite porque acreditam ser mais fácil, e outros também acreditam que estudam melhor à noite.

Quadro nº 1
Os Alunos

Nº de Alunos	Sexo	Idade
20	masculino	Entre 16 e 23 anos
25	feminino	Entre 16 e 42 anos

Através dos dados podemos notar a heterogeneidade, em relação à faixa etária. A sala é composta de mais representantes do sexo feminino, sendo que as mesmas possuem a faixa etária superior aos representantes do sexo masculino. Notamos também que a faixa etária entre os rapazes não é tão heterogênea, a diferença é menor.

2.1.4. Os Alunos Focais

Esses alunos tornaram-se focais através de sorteio dentro de uma sala de 45 alunos presentes. A princípio quando eu expliquei sobre a pesquisa a ser realizada, todos queriam ser alunos focais. Para que não ocorresse discórdia na sala, eu decidi que seriam sorteados 4 alunos para serem os alunos focais. A seguir, um quadro com a idade, sexo, estado civil e ocupação dos alunos focais.

Quadro nº 2
Os Alunos focais

Identificação	Sexo	Idade	Estado Civil	Ocupação
A1	feminino	40 anos	Separada	Dona de Casa
A2	masculino	23 anos	Casado	Trab.Comércio
A3	masculino	16 anos	Solteiro	Trab.Comércio
A4	feminino	42 anos	Casada	Dona de Casa

A1: Estuda inglês acerca de 3 anos, nunca frequentou cursos de língua fora da escola pública, admite que a aprendizagem da língua seja muito útil em seu desenvolvimento com relação ao computador, tem muito interesse nas aulas, gosta de ouvir músicas e escrever e-mails em inglês. No seu tempo livre costuma assistir TV, navegar na Internet, e fazer leituras diversas. Sente-se melhor estudando sozinha. Admite que o grande empecilho no ensino-aprendizagem da língua é devido à falta de vocabulário. Nas aulas de inglês gosta de escrever, traduzir, ler, falar e ouvir textos diversos. Não se sente à vontade em falar alto na sala, por errar a pronúncia de algumas palavras. Quando vai ao cinema gosta de assistir a filmes de comédia, policial e ação. Suas leituras são livros de histórias reais e suspense. Na TV gosta de assistir a filmes, musicais, reportagens, entrevistas e show do milhão. Gosta dos ambientes da escola, bares e de vez em quando ficar em casa. Já decidiu qual carreira pretende seguir. Os problemas que mais a incomodam são: as atitudes dos políticos, o desemprego e a violência.

A2: Estuda inglês acerca de 1 ano, nunca frequentou cursos de língua fora da escola pública, admite que o inglês seja muito útil em seu trabalho e em sua vida privada, está altamente motivado e interessado em aprender inglês, adora traduzir jogos em inglês. No seu tempo livre costuma jogar futebol, vídeo game, ouvir músicas, fazer leituras e passear com a esposa e filha. Dependendo da situação gosta de estudar com colegas. Percebe que se tivesse mais tempo para praticar, ele aprenderia melhor. Gosta de traduzir textos e conversar em inglês. Sente-se a

vontade falando alto em sala de aula, não se preocupando com os colegas. No cinema gosta de filmes de comédia, ação e documentário. Em sua leitura os livros com histórias reais são os preferidos. Na TV gosta de assistir a filmes, novelas, musicais, reportagens, entrevistas e esportes. A casa é seu ambiente preferido. Ainda tem dúvidas sobre qual carreira deva seguir. Atualiza-se assistindo reportagens ou lendo jornais. Está muito preocupado com as atitudes dos políticos, o desemprego e a violência.

A3: Estuda inglês desde o fundamental, portanto, há 4 anos. No entanto, nunca estudou em cursos de língua. Está muito interessado e motivado em estudar inglês. Adora conversar em inglês. No tempo livre gosta de assistir a filmes, jogar, e navegar na Internet. Estuda melhor sozinho. Acredita que o pouco conhecimento de regras gramaticais é o fator que prejudica o seu ensino-aprendizagem da língua. Nas aulas de inglês gosta de ler textos diversos, e ouvir para entender o que os outros falam. Não gosta de falar alto em sala de aula, devido deboche dos colegas. Quando vai ao cinema gosta de assistir a filmes de terror/suspense, comédia, policial e ação. Em sua leitura gosta de livros de ficção científica e histórias de suspense. Na TV gosta de assistir a filmes, musicais, reportagens, entrevistas, esportes e show do milhão. Adora frequentar shoppings centers. Já decidiu que carreira deva seguir. Ele costuma dialogar com os colegas e pais, e também ler jornais e assistir a reportagens para atualizar-se. O desemprego juntamente com os problemas particulares são as suas atuais preocupações.

A4: Estuda inglês desde o ensino fundamental, portanto, há quatro anos. Nunca frequentou escolas de língua. Está muito interessada e motivada em aprender inglês. Ela gosta de todas as atividades em sala de aula desde que aprenda algo. No seu tempo livre gosta de leituras e assistir TV. Gosta de estudar de preferência sozinha. Admite ter poucos conhecimentos das regras gramaticais, devido a isto, o ensino-aprendizagem da língua fica prejudicado. Não se sente segura em falar alto em sala de aula, devido a gozações dos colegas. Nas aulas gostaria de traduzir e ler melhor textos diversos. Quando vai ao cinema gosta de assistir a filmes de comédia e romance. Na sua leitura gosta de livros com histórias reais. Na TV gosta de assistir a filmes, novelas, reportagens e show do milhão. Ficar em casa é o ambiente preferido, e só de vez em quando gosta de frequentar shoppings centers. Quanto à

carreira profissional ainda tem muitas dúvidas. E, o desemprego acompanhado da violência são os problemas que mais a preocupam atualmente.

3. Instrumentos e Procedimentos para a coleta de dados

Os dados foram coletados entre abril e dezembro de 2004, com exceção de uma segunda entrevista, que foi realizada em 29/03/2005, para que a investigação fosse observada e analisada em consonância com as questões de pesquisa. Foram utilizados: 01(um) questionário, e 02(duas) entrevistas no sentido de traçar o contexto dos alunos; 03 (três) momentos de anotações reflexivas dos alunos; 23(vinte e três) notas de campo da professora-pesquisadora e, 12(doze) gravações das aulas em áudio, no sentido de analisar e refletir sobre as ações da professora-pesquisadora em ação na sala de aula.

Questionário

O questionário foi o primeiro instrumento de coleta a ser utilizado. Foi aplicado em 19/04/2004, com o objetivo de traçar o contexto dos alunos envolvidos na pesquisa. O questionário⁵ é composto por 20 questões (Anexo I). Foi aplicado na sala de aula, sendo que a aula de 19/04/2004 foi utilizada integralmente para este fim. A professora-pesquisadora preferiu utilizar uma aula para que os alunos respondessem as questões, porque estes têm o hábito de esquecer de entregar tarefas ou trabalhos solicitados pelos professores.

1ª. Entrevista

A entrevista foi realizada para que a professora-pesquisadora se aprofundasse mais em algumas questões que se tornaram polêmicas após o questionário. Essas perguntas foram feitas a partir das respostas do questionário, dos questionamentos diários dos alunos e de conversas informais antes ou depois das aulas. Na realidade,

⁵ Esse questionário teve influências do questionário de *necessidades* elaborado por Rosinda de Castro Guerra Ramos (1999).

os alunos trazem ao contexto do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, muitas representações que podem prejudicar o desempenho dos mesmos. Pensando nesses questionamentos dos alunos a professora-pesquisadora decidiu fazer uma entrevista. A entrevista foi realizada em 08/06/2004, nos corredores da escola, antes do início das aulas deste mesmo dia. Foram entrevistados apenas os 4 (quatro) alunos focais (individualmente). A entrevista foi estruturada com as seguintes questões:

- 1) Em que você acha que o Inglês contribui ou pode contribuir para a sua vida? É apenas para ascensão profissional ou também pessoal?
- 2) Que tipo de leitura você prefere ler em seu tempo livre?
- 3) Que problemas relativos às regras gramaticais dificultam a sua aprendizagem em Inglês? Se possível cite alguma dessas dificuldades com as regras gramaticais.
- 4) Por que a falta de vocabulário dificulta a sua aprendizagem em Inglês? Se possível cite alguma dessas dificuldades relativas à falta de vocabulário?
- 5) Que tipo de texto você gostaria de utilizar nas aulas de Inglês?
- 6) Em quais situações você gostaria de falar melhor o Inglês? Quando estiver trabalhando/ quando estiver viajando ou em outras situações?

Nota-se que, o critério para a escolha destas questões na primeira entrevista foi o desejo da professora-pesquisadora de se aprofundar mais em questões polêmicas, as quais os alunos possuem o hábito de comentar entre eles, e até mesmo em conversas com os professores.

2ª. Entrevista

Foi necessária a realização de uma outra entrevista em 29/03/2005, com o propósito de um maior aprofundamento nos questionamentos dos alunos. Foram reutilizadas três questões:

- 1) Em que você acha que o Inglês contribui ou pode contribuir para a sua vida? É apenas para ascensão profissional ou também pessoal? Justifique.
- 2) Que problemas relativos às regras gramaticais dificultam a sua aprendizagem de Inglês? Se possível cite alguma dessas dificuldades com as regras gramaticais?
- 3) Por que a falta de vocabulário dificulta a sua aprendizagem de Inglês? Se possível cite alguma dessas dificuldades relativas à falta de vocabulário?

Esta entrevista foi realizada antes do início das aulas. Como a anterior, foi realizada nos corredores da escola, individualmente, com apenas os 04 (quatro) alunos focais⁶. No dia 29/03/2005, após a realização da entrevista, entrei na sala de aula para agradecê-los, e fui recebida com aplausos, demonstrando que deixei algo significativo para que os alunos me recebessem tão calorosamente. Esta recepção por parte dos alunos poderia ser considerada algo construído?

Anotações reflexivas

Diante das condições contextuais apresentadas na escola pública, considero estas anotações reflexivas como pertencentes ao gênero diários reflexivos, embora saiba que

⁶ Os alunos focais, os quais faço referência, não eram mais meus alunos em 29/03/2005 ocasião da 2ª. entrevista.

estes não poderiam conter questões direcionadas. Que condições são essas apresentadas na escola pública? Os alunos precisam ser direcionados para que sejam capazes de responder questões com riqueza de detalhes. No caso, se o professor pedir para que escrevam livremente sobre algum assunto, o aluno escreverá poucas linhas que serão insuficientes para qualquer tipo de análise posterior. Qual a relevância de utilizar-se desse instrumento?

Segundo Canetti (1965), apud Machado (1998:30):

Busca de conhecimento, a produção diarista aparece frequentemente, como uma forma de fazer um balanço das próprias ações, um julgamento de si, um exercício moral, que pode ser considerado como tributário do exame de consciência cristão, através do qual o diarista se interroga tanto sobre sua atitude moral como sobre o progresso da obra que escreve.

Levando em consideração as condições descritas anteriormente, a partir de agora nomeio os diários reflexivos como sendo anotações reflexivas.

As anotações reflexivas dos alunos foram coletadas em quatro momentos:

O primeiro em 17/05/2004: após a atividade de entrevista os alunos ficaram livres para narrar o que eles sentiram após o término da atividade proposta. Não foi sugerida nenhuma questão, eles deveriam apenas narrar sua experiência;

No segundo momento, em 02/08/2004, após a exibição em vídeo de Disney's Magic English ⁷, que serviu como um "warm up" para a atividade ligada às Olimpíadas. Não foi sugerida nenhuma questão, apenas dizer o que sentiram após a tarefa;

No terceiro momento, em 10/08/2004, após a atividade de exercícios gramaticais. Como nos anteriores, os alunos ficaram livres para narrar o que sentiram realizando a tarefa proposta.

⁷ Walt Disney – Magic English – Nº.10, Editora Planeta, Tempo de duração: 26 minutos (1996).

E, no quarto momento, em 06/12/2004, as anotações reflexivas eram compostas por 2(duas) questões: 1) Faça uma síntese reflexiva sobre o seu desenvolvimento na aprendizagem do Inglês neste ano de 2004. Em sua opinião, você aprendeu algo significativo? 2) O que este desenvolvimento representa para a sua vida profissional? As questões foram respondidas em sala de aula, em virtude de ser o último dia letivo do ano e não haver mais tempo hábil para que o aluno levasse a tarefa para casa.

Por que a professora-pesquisadora não fez diários reflexivos? Devido a mesma estar muito preocupada em fazer as gravações, preferiu optar pelas notas de campo.

Notas de Campo

Em um total de 23 notas de campo, a professora-pesquisadora fez anotações com o intuito de perceber, e também refletir as ações por ela realizadas, assim, como também dos alunos envolvidos no ensino-aprendizagem.

Estas notas de campo representaram um reforço no entendimento da professora-pesquisadora, com relação ao que estava acontecendo em sala de aula, pois muitas vezes as gravações em áudio ficaram prejudicadas devido ao barulho, e em algumas circunstâncias tornaram-se inaudíveis.

Gravações das aulas em áudio

Foram 12 aulas. Nas gravações em áudio aparecem 4 (quatro) atividades desenvolvidas com a finalidade de identificar as ações da professora-pesquisadora:

- Atividade Tiradentes - os alunos iniciaram utilizando um texto com a biografia de Tiradentes, entenderam o mesmo, através de palavras cognatas, grupos nominais, datas, etc. A partir das informações contidas no texto, tornou-se possível a construção de uma entrevista. As informações contidas no texto eram sobre a vida de Tiradentes como: data de nascimento, local de nascimento, o que ele realizou

etc., sendo que estas informações foram subsídios para que os alunos construíssem a entrevista. Esta foi posteriormente dramatizada para todos em sala de aula. O texto utilizado foi retirado de um site da Internet (Anexo II).

- Atividade Z&Z - a atividade proposta foi de que trouxessem à sala de aula algum episódio que tivesse ocorrido com eles no ambiente de trabalho. Uma aluna que trabalha na loja de departamentos Z&Z, exercendo a função de vendedora mencionou o que havia ocorrido com ela dias atrás, não conseguindo se comunicar como uma cliente americana. Diante da situação mencionada pela aluna, a professora sugeriu a construção de um diálogo entre a vendedora e a cliente em uma loja de departamentos, para tanto forneceu algumas palavras como subsídio. O diálogo encontra-se no (Anexo V).
- Atividade Olimpíadas - após a exibição do vídeo sobre Jogos Olímpicos, abriu-se uma discussão sobre a importância deles, logo após, a professora-pesquisadora escreveu o texto na lousa, em virtude de não ser permitida a realização de cópias pagas. O texto foi retirado de um site da Internet (Anexo VI).
- Atividade Musicoterapia - ao perceber que os alunos estavam um tanto estressados por estarem desempregados, e o Natal estar se aproximando, a professora-pesquisadora colocou algumas perguntas em discussão, e pediu para que os alunos pesquisassem sobre musicoterapia. Na aula seguinte, a professora-pesquisadora escreveu o texto na lousa, e os alunos começaram o trabalho de entendimento, compreendendo o texto através do uso das palavras cognatas, palavras conhecidas, datas etc. Nessa atividade foram utilizadas diversas fontes tais como: internet, dicionários e livros, para o entendimento do texto, o que permitiu a ampliação dos horizontes. O texto foi retirado de um livro didático (Anexo VIII).

Para a realização das análises das atividades desenvolvidas acima, foram utilizadas anotações de campo, e alguns trechos de aulas gravadas em áudio, devidamente digitados e transcritos.

4. Os procedimentos para a análise dos dados

Os dados foram analisados e interpretados de acordo com o arcabouço teórico que embasa este estudo – PNC-LE Brasil (1998); Moscovici (1984); Bakhtin (1953/2003 e 1929/2004); Vygotsky (1930/1998 e 1934/1998); Freire (1970/1987), e Moita Lopes (1996/2000) -, com o objetivo de responder às seguintes questões de pesquisa: 1) Quais são as representações dos alunos em relação à aprendizagem de língua estrangeira? 2) De que maneira as minhas ações em sala de aula promovem interação e contribuem para a construção de conhecimento? e, 3) De que forma as atividades propostas em sala de aula contribuem para o engajamento discursivo e o desenvolvimento da consciência crítica?

O passo inicial foi tabular as respostas do questionário, depois transcrevi as entrevistas, e as gravações das aulas em áudio. Em seguida digitei as anotações reflexivas e as notas de campo. Logo após, categorizei os dados para atingir o conhecimento profundo e detalhado do grupo envolvido na pesquisa, e assim, responder às perguntas de pesquisa. Para Moustakas (1990:49), “*o essencial para o processo de análise heurística é atingir o conhecimento profundo e detalhado dos materiais coletados de cada participante e do grupo envolvido na pesquisa*”.

Com o objetivo de rever as minhas práticas para promover o engajamento discursivo dos alunos foi necessário descobrir: quem eram esses alunos? Que representações eles tinham? Para poder construir esse caminho compartilhado com eles foi necessário compreendê-los. Desta forma, partindo do contexto, discuti as necessidades e opiniões dos alunos. Na primeira questão que se referia às representações, as quais os alunos fazem do ensino-aprendizagem, decidi organizar o contexto sócio-histórico e cultural utilizando-me de questões respondidas em um questionário de 19/04/2004, a seguir, algumas idéias das anotações reflexivas dos

alunos de 17/05/2004, de 10/08/2004 e uma entrevista realizada em 29/03/2005. Assim, através desses instrumentos foi possível traçar o contexto e analisar as representações que possuem, e como eles compreendem o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Na segunda questão onde envolve as minhas ações, interação em sala de aula e construção de conhecimento utiliza as anotações reflexivas dos alunos de 17/05/2004, no sentido de mostrar o que os alunos estavam sentindo. A seguir, a alteridade entre a professora-pesquisadora e os alunos utiliza como dados anotações reflexivas dos alunos de 17/05/2004 e de 06/12/2004. Utilizo também, os recortes da aula gravada em áudio de 11/05/2004, minhas notas de campo de 03/08/2004 e de 09/08/2004 mostrando as minhas ações em sala de aula.

Na terceira questão, foram vistas as atividades propostas, no sentido de verificar se as mesmas contribuía para que o aluno se engajasse discursivamente, e ao mesmo tempo investigar, se ocorreu o desenvolvimento da consciência crítica. Para essa análise utilizo as minhas notas de campo de 20/04/2004, 2 (dois) excertos da aula gravada em áudio de 31/05/2004, notas de campo de 30/08/2004 juntamente com excerto da aula gravada em áudio de 30/08/2004, excerto da aula de 08/11/2004, excertos das aulas de 20 e 26/04/2004, excerto da aula de 14/06/2004, e, finalmente, pequeno excerto da aula de 20/04/2004 em que faço comparação com as anotações reflexivas de 06/12/2004.

À luz dos embasamentos teóricos de Moscovici (1984) com relação a Representações; de Vygotsky (1930 e 1934) relativo ao Ensino-Aprendizagem; de Bakhtin (1953 e 1929) relacionado à Linguagem; dos PCN LE – Brasil (1998) com relação ao Ensino-Aprendizagem, para responder a primeira questão. Já na segunda questão utilizo: de Bakhtin (1953 e 1929) com referência a Linguagem; de Freire (1970) relativo à Consciência Crítica e Professor Reflexivo. E, na terceira questão utilizo: de Moita Lopes (1996) nas questões de Engajamento Discursivo; dos PCN-LE – Brasil (1998) com referência ao Ensino-Aprendizagem; de Vygotsky (1930 e 1934) com relação ao Ensino-Aprendizagem; e, de Freire (1970) relacionado à Consciência Crítica e Professor Reflexivo.

Segue, o quadro resumo com as perguntas, instrumentos de coleta, justificativas e bases teóricas do presente estudo.

Quadro nº. 3

Síntese dos procedimentos de coleta e de análise dos dados

Questões de Pesquisa	Instrumentos de Coleta	Justificativa	Base Teórica
<p>1) Quais são as representações dos alunos em relação à aprendizagem de língua estrangeira?</p> <p>2) De que maneira as minhas ações em sala de aula promovem interação e contribuem para a construção de conhecimento?</p> <p>3) De que forma as atividades propostas em sala de aula contribuem para o engajamento discursivo e o desenvolvimento da consciência crítica?</p>	<p>Questionário; Entrevistas; Anotações Reflexivas; Notas de Campo; Gravações de aulas em áudio;</p>	<p>Compreender: Contexto, Interesses; Preocupações e Sonhos;</p> <p>Dimensionar: Interações e ações entre a professora-pesquisadora e alunos.</p>	<p>Vygotsky (1930/1998 e 1934/1998) Ensino-Aprendizagem</p> <p>Bakhtin (1953/2003 e 1929/2004) Linguagem</p> <p>PCN-LE – Brasil (1998) Ensino-Aprendizagem</p> <p>Moita Lopes (1996/2000) Engajamento Discursivo</p> <p>Freire (1970/1987) Consciência crítica e Professor Reflexivo</p> <p>Moscovici (1984) Representações</p>

A seguir, o capítulo onde a professora-pesquisadora discute a análise dos resultados dos dados coletados.

CAPÍTULO III

Análise e Discussão dos Resultados

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos na análise realizada a partir dos dados coletados, com o intuito de responder às seguintes perguntas da pesquisa: 1) Quais são as representações dos alunos em relação à aprendizagem de língua estrangeira? 2) De que maneira as minhas ações em sala de aula promovem interação e contribuem para a construção de conhecimento? e 3) De que forma as atividades propostas em sala de aula contribuem para o engajamento discursivo e o desenvolvimento da consciência crítica? Tomo por base os pressupostos teóricos discutidos no capítulo de fundamentação teórica.

Para realizar a análise e discussão de dados, o primeiro passo foi analisar o contexto sócio-histórico dos alunos como um meio para compreendê-los, assim como, as representações que trazem em relação ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Na seqüência, em uma perspectiva dialógica analiso a interação entre a professora-pesquisadora e alunos envolvidos na pesquisa, no sentido de verificar como ocorreu a construção de conhecimento compartilhado à luz das teorias de Bakhtin e Vygotsky. E, por fim considero as atividades desenvolvidas, analiso se as mesmas proporcionaram o desenvolvimento do engajamento discursivo e a consciência crítica nos alunos.

O contexto sócio-histórico dos alunos

Com o objetivo de traçar o contexto dos alunos da escola pública, foi realizado um questionário em 19/04/2004, e o mesmo está no Anexo I. A primeira questão é relacionada aos conhecimentos prévios que eles possuem em relação à Língua Inglesa; todos responderam que não haviam tido nenhum contato anterior com a Língua Inglesa (em escolas de línguas), e o único encontro com a língua foi na escola pública, no ensino fundamental. Entretanto, surge um problema relevante na aprendizagem destes alunos, pois os mesmos não tinham aulas de Inglês com freqüência, devido à falta de professores na unidade de ensino que freqüentavam.

Como posso entender o aluno? Para que eu possa entender o contexto do aluno, remeto-me a Bakhtin (1953/2003: 13):

Segundo uma relação direta, o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro.

Portanto, só entenderei o outro quando eu me colocar em seu lugar, para poder ter uma real sensibilidade dos fatos. Desta maneira, para que eu possa entender as atitudes dos alunos no contexto da sala de aula, utilizo-me de algumas questões para traçar o contexto em que estão inseridos. Na realidade, procuro saber o que é de real interesse para os alunos, pois muitas questões de senso comum costumam criar controvérsias, e não condizem com a realidade do aluno no contexto da escola pública.

Outra questão que surge ao traçarmos o contexto do aluno é o ambiente familiar, assim, qual a relevância do ambiente familiar na inserção do aluno no ambiente educacional? Acredito que compreender o mundo em que o aluno está inserido é o ponto de partida para que o educador delinear estratégias, assim como o desenvolvimento educacional proporcionado pelo ambiente familiar se faz presente, pois auxilia o processo de realização escolar.

Desta maneira, os valores repassados pelo ambiente familiar podem ao mesmo tempo ajudar, e também atrapalhar a inserção dos alunos nas instituições escolares as que pertencem. Segundo Draibe (1994:109),

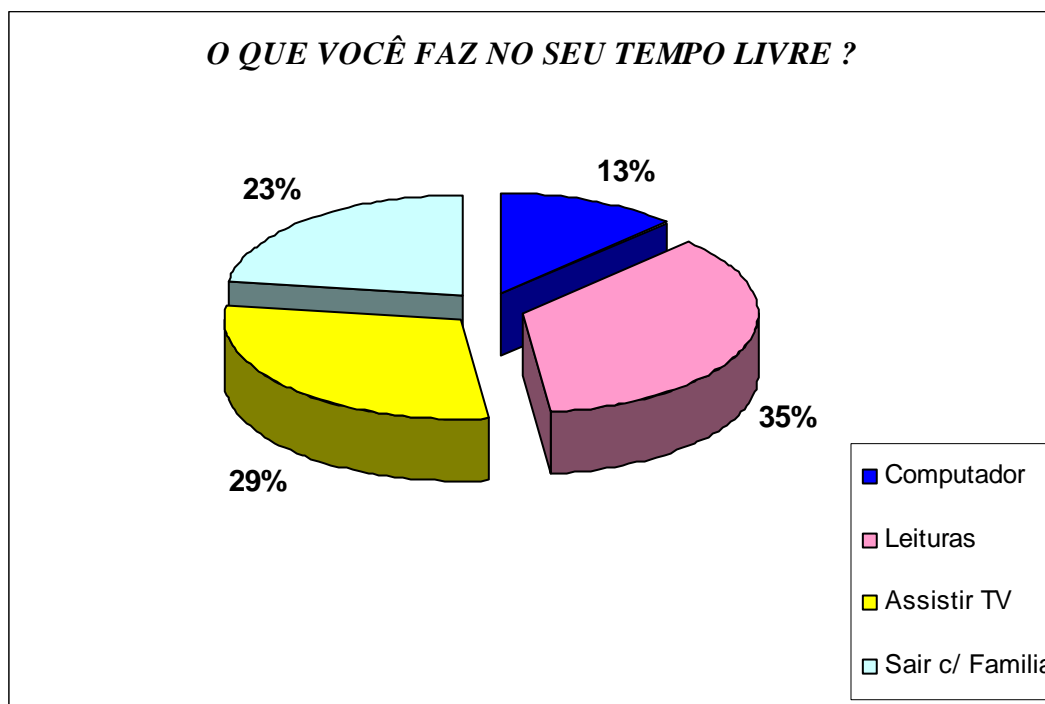
Os distúrbios, transtornos e problemas de comportamentos dos adolescentes são influenciados pela família, que, por sua vez, sofre influência, no seu desenvolvimento, de problemas decorrentes da situação socioeconômica, nível de escolaridade dos pais, problemas de saúde, nichos sociais, causas genéticas e culturais, bem como da política do país.

Na realidade, acredito que a família funciona como um meio difusor das práticas de ações educativas, é quem transmite de geração em geração os modos de socialização das crianças, com o poder de favorecer ou não a adaptação destas na escola.

Retornando aos dados, antes da coleta de dados eu erroneamente pensava que a grande maioria dos alunos tinha por hábito frequentar “barzinhos” aos finais de semanas. No entanto, para a minha surpresa esse local sequer foi mencionado, portanto, eu carregava algo que não existia no contexto real dos alunos.

Na seqüência, os dados mostram que os alunos ao contrário do senso comum, dedicam boa parte de seu tempo livre a leituras, em seguida, assistem TV (programas de auditório, reportagens, novelas e filmes diversos), logo após, demonstram ter muito apego aos familiares, pois adoram sair com os familiares (pais, esposas, maridos e filhos), e, finalmente aqueles que gostam de “navegar na Internet” quando possuem tempo de lazer.

Gráfico 1: Atividades desenvolvidas no tempo livre



Nota-se através do gráfico acima, que as atividades que gostam de realizar foram relacionadas com o uso do computador, leituras, assistir TV e sair com a família. Sendo que 35% optaram por leituras, 29% por assistir TV, 23% por sair com a família e 13% pelo uso de computador.

Que tipo de leituras? As leituras, as quais a grande maioria dos alunos se interessa são: histórias em quadrinhos, revistas femininas, revistas relacionadas à TV, novelas, vidas dos artistas nacionais e internacionais, livros de histórias, romances, policiais, enfim, os alunos lêem o que estiver ao seu alcance.

Quanto a TV, não possuem TV a cabo, apenas canais da TV aberta, seus programas preferidos são: programas de auditório, reportagens, novelas e filmes diversos de preferência dublados e não legendados.

Um fato que me chamou atenção foi o grande apreço que eles têm com os familiares, pois quando surgem oportunidades de passeios, eles preferem fazê-los com a família, por exemplo, para parques, shopping center e visitar familiares.

Quanto à utilização do computador apenas 13% utilizam computador, esse dado nos remete a seguinte citação:

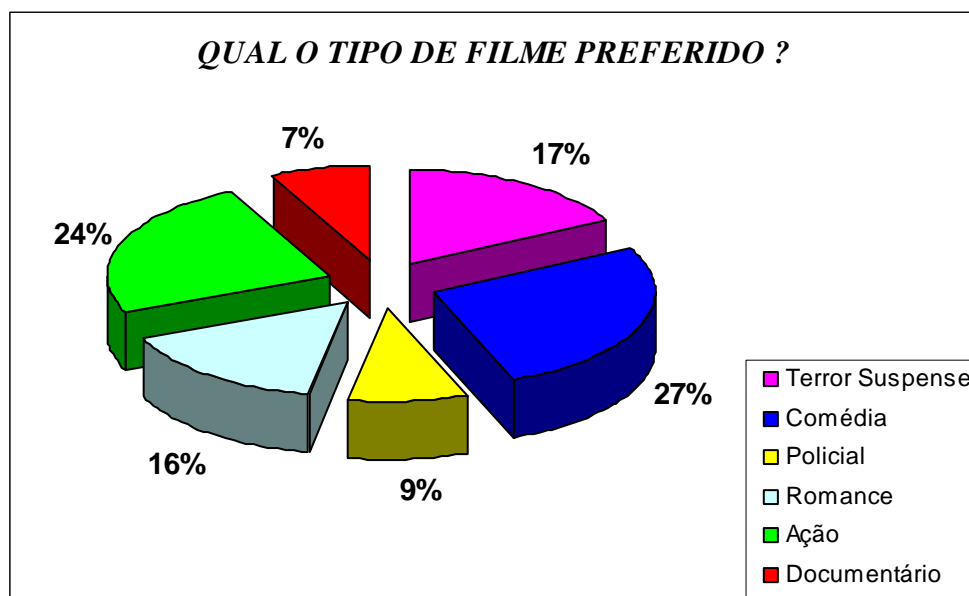
(...) Impossibilidade de usar a tecnologia que dá acesso a esses discursos da diferença faz com que a maior parte da população brasileira, por exemplo, esteja restrita a identidades locais, alijada da possibilidade de ter identidades globais, vivendo, portanto, com os restos simbólicos e materiais daqueles que se movem globalmente, ainda que seja sem sair de casa, em virtude dos meios econômicos e discursivos que possibilitam chegar a informação e as habilidades/competências que permitem tais identidades globais, segundo Bauman (1999), apud Moita Lopes (2003:36).

Acredito que esta porcentagem de apenas 13% utilizar o computador é um fato preocupante nos dias atuais, pois a falta de acesso a esta tecnologia, os remeterá a uma exclusão em termos de possibilidades, tanto profissionais, quanto pessoais.

A seguir, uma outra questão que sempre causa polêmica é com relação ao tipo de filme que gostam de assistir. É senso comum ouvir dizer que o aluno da escola pública

só aprecia filmes que mostram a sua realidade. Entretanto, este estudo prova que esta afirmação não condiz com a real condição, e quando eles têm oportunidade de freqüentar uma sala de exibição, prefere em sua maioria assistir comédias, como segue abaixo.

Gráfico 2: Filme preferido



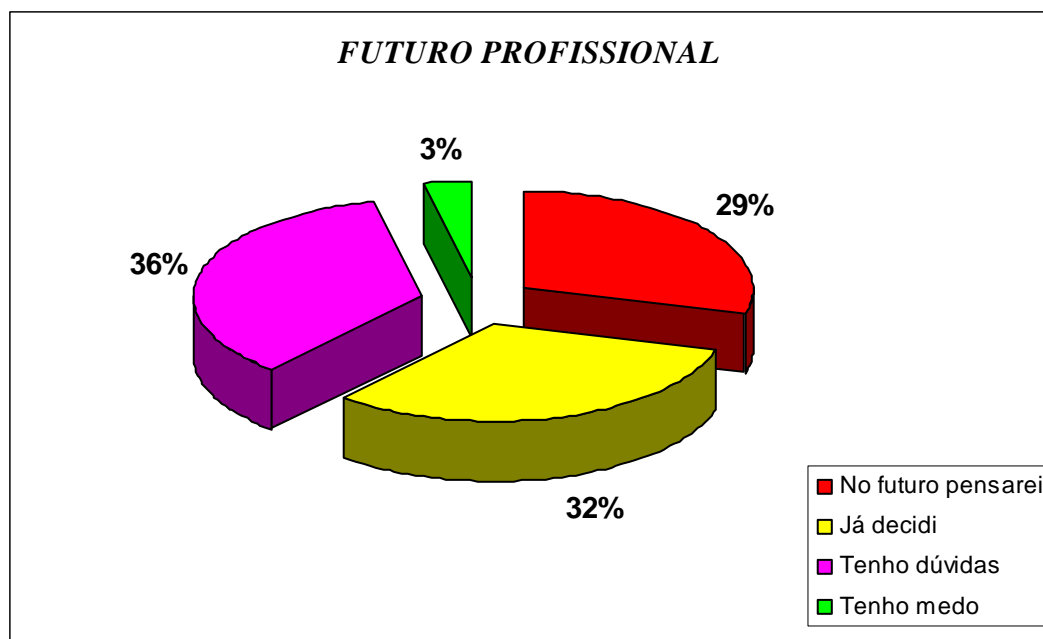
Quanto à preferência de filmes que gostam de assistir, a grande maioria prefere assistir comédia, com 27%, em seguida ação com 24%, 17% terror e suspense, 16% romance, 9% policial e 7% documentários.

Na seqüência, uma questão que gera também muita polêmica é com relação ao futuro profissional do aluno da escola pública. O que fazer no futuro? Quais as dificuldades da inserção no mercado de trabalho? É alvo de preocupação para qualquer jovem, pertencente a qualquer classe social. Creio que o trabalho não é separável, é inerente ao ser humano, portanto, o trabalho está por natureza inseparavelmente ligada às pessoas.

Este é um ponto de suma relevância no contexto escolar, pois pensar no futuro profissional nos remete à concepção problematizadora da educação, de Freire (1970/1987), a qual fornece subsídios para que o indivíduo reflita criticamente, e dialeticamente sobre o mundo. Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo,

subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se dialeticamente. Em outras palavras, através desta reflexão o indivíduo tem a oportunidade de redescobrir-se, através da retomada reflexiva do próprio processo de auto-descoberta, manifestando e configurando um “método de conscientização”. Deste modo, acredito que os alunos ainda estão no processo de reflexão, para decidir qual a profissão que será mais conveniente.

Gráfico 3: Futuro profissional



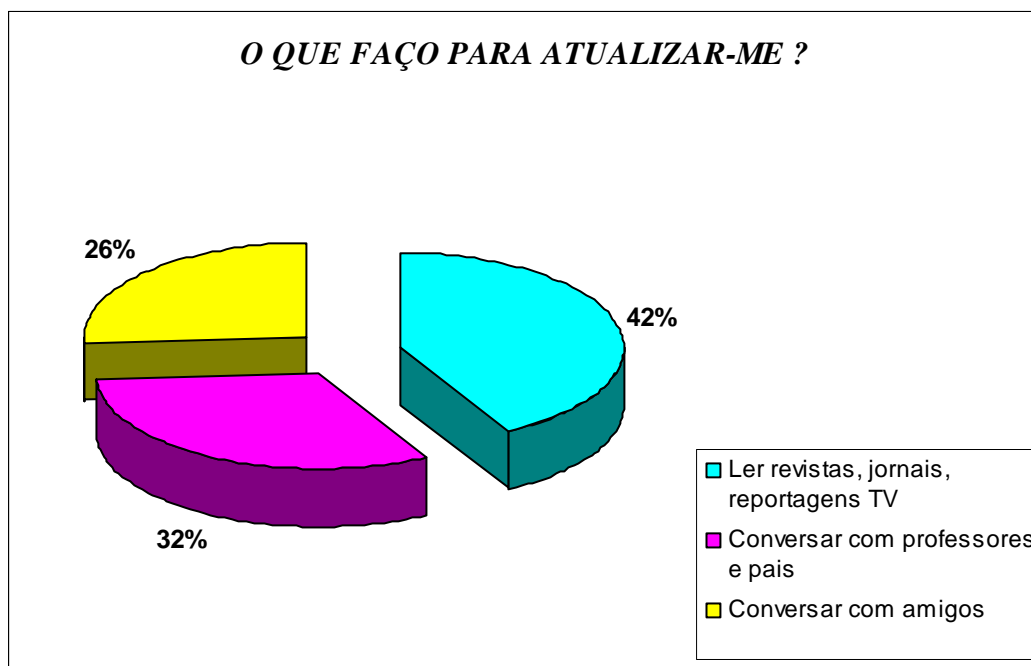
Quanto às questões de perspectivas de futuro, a grande maioria dos alunos ainda continua com dúvidas sobre qual carreira devem seguir, 36%; em seguida aqueles que já decidiram, 32%; aqueles que pensarão no futuro com 29%, e 3% têm medo do futuro.

De acordo com os dados, 39% dos alunos têm dúvidas e medo do futuro, ou seja, quase 40% dos alunos estão indecisos. Por que esta situação é preocupante? Pois alguns estão já em uma faixa etária que esta indecisão não é natural, é preocupante. Quais fatores que motivam os alunos a esta indecisão? Seria o contexto que está interferindo em sua escolha, o ambiente familiar, a comunidade ou até mesmo o país em que vivemos. Diante de tantas opções de profissões que temos atualmente no mercado de trabalho, no entanto, esses alunos ainda continuam indecisos. Estar indeciso é uma

atitude preocupante. Portanto, faz-se necessário o educador fornecer subsídios para ajudar os alunos a decidirem que carreiras devam seguir.

Nesta mesma linha de raciocínio, foi proposta a questão: o que eles fazem para manter-se atualizados, e as respostas foram as seguintes:

Gráfico 4: Como estou me atualizando



Para se atualizar eles costumam ler jornais e assistir reportagens na TV, em um total de 42%, 32% têm por hábito conversar com os professores e seus pais e, finalmente, 26% conversam com os amigos, que parecem entendê-los melhor, por terem os mesmos problemas. Percebo que os meios utilizados pelos alunos para se atualizar são focados principalmente nas informações provenientes de jornais e TV, possibilitando-lhes vivenciar em tempo real os fatos vividos no outro lado do planeta. E, como aponta Thompson (1998:184): *“Os horizontes de compreensão dos indivíduos se alargam, eles não se estreitam mais nos padrões da interação face a face, mas são modelados pelas redes de comunicação imediata”*. No entanto, os dados mostram que os alunos possuem apenas canais locais de TV, logo, limitando-os a informações locais às vezes direcionadas, e com algumas “pinceladas” rápidas do que ocorre no mundo não permitindo acesso a diferentes discursos. Na realidade, qual a importância da globalização nos dias atuais?

Atualmente recebemos uma série de diferentes discursos simultaneamente produzidos e advindos de várias partes do mundo, que nos remetem à globalização. Por um lado, nas palavras de Bauman (1998/1999: 8): “*a globalização tanto divide como une: divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo*”. Os dois processos mencionados estão ligados, e se diferenciam apenas no que tange as condições existenciais das populações envolvidas. O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos é um destino indesejado e cruel.

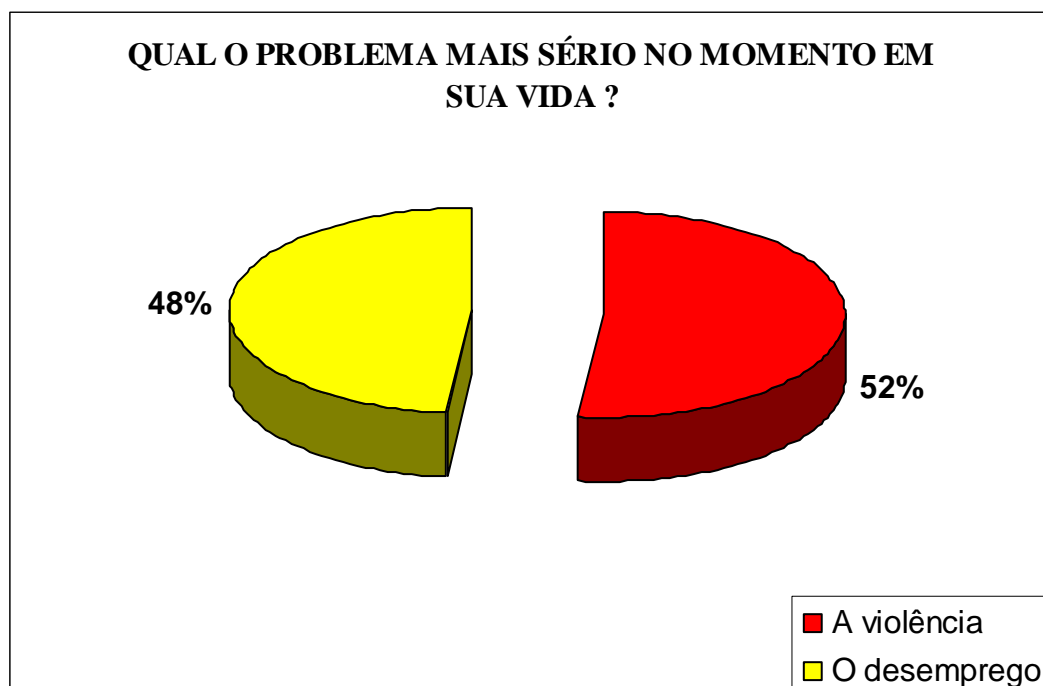
Por outro lado, na visão de Santos (2000/2003: 18): “*fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas*”. O que ocorre realmente? A informação que é transmitida à maioria das pessoas é, de fato, manipulada, por já possuir certa ideologia. Em lugar de esclarecer, confunde. Isso se torna gravíssimo, pois, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível.

Enfim, a globalização talvez seja o fenômeno mais apontado quando se menciona o mundo contemporâneo, ressaltando-se sempre os seus aspectos negativos, que são a tecnologia versus a pobreza. Os dados nessa pesquisa mostram que poucos alunos têm acesso a tecnologia, e isso é um passo para que sejam excluídos do mercado de trabalho, significando a possibilidade de pobreza. Porém, noto que existem pontos positivos dentro da globalização, como a demonstração de solidariedade que presenciamos nos dias atuais, com relação às pessoas atingidas pela fome e pelo desamparo em alguns países, cujos líderes usam a tirania como forma de poder. Ou até mesmo em países assolados por desastres naturais, vêem-se pessoas empenhadas em ajudar, não importando credo ou etnia. Na realidade, o que está se levando em conta é a solidariedade e o respeito entre os povos.

Em se tratando dos tempos atuais, levanto uma questão controversa - qual é o problema de maior relevância atualmente? O que de fato é considerado um problema que incomoda e tira o sono dos alunos? Em conversas informais os alunos comentam a respeito da precariedade de suas moradias, as dificuldades de relacionamento com os pais, e, principalmente as dificuldades financeiras, as quais podem desnortear as suas vidas. No entanto, torna-se visível no gráfico 5, o problema da violência. Segundo

Sposito (2001), o clima de insegurança agrava-se com a intensificação da ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras. Aumentam a criminalidade e o sentimento de insegurança, sobretudo nos bairros periféricos, e, dessa forma, a vida escolar passa a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura.

Gráfico 5: Atualmente, o problema relevante



A violência, com 52%, e o desemprego, com 48%, são as suas grandes preocupações no momento. O que está acontecendo? Em nossas sociedades fragmentadas, os efeitos da concentração de riquezas e da ampliação de misérias diluem-se ante a percepção cotidiana, não só por efeito da frivolidade discursiva dos meios de comunicação, como também pela própria força que adquire tudo aquilo que se torna cotidiano, ou seja, “normal”.

Por que esse termo “normal”? Nas palavras de Gentili (2001:50),

A “anormalidade” torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a “normalidade” costuma ter a faculdade de ocultá-los. O “normal” torna-se cotidiano. E o cotidiano desvanece-se ante a percepção como produto de sua sempre tendenciosa naturalização.

Portanto, o que ocorre é que a violência, assim como o desemprego, tem contornos de normalidade dentro do cotidiano brasileiro. Desta forma, a invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão. São evidências cruéis e brutais que a vida nas ruas nos ensina, comentados pelos jornais, exibidos pelas telas de cinema. Todavia, a violência e o desemprego (que são formas de exclusão), parecem ter perdido o poder de produzir espanto e indignação em uma grande parte da sociedade brasileira. No entanto, estes problemas continuam presentes no contexto dos alunos envolvidos na pesquisa, cabendo ao educador direcionar seus alunos, para que sejam capazes de exigir seus direitos com muita dignidade, respeito e responsabilidade.

Desta forma o educador ao traçar estratégias e implementá-las para a construção de conhecimento, necessita levar em conta o contexto do aluno, ou seja, o lugar em que os alunos estão inseridos, como ponto de partida. Esse conceito de lugar, nos direciona as palavras de Kincheloe e Pinar (1991: 4-23):

Localização cultural de onde nós começamos, onde nossa consciência é formada. Conhecer o lugar de onde começamos nos permite dar-nos conta dentro de que lugar nós vivemos. Lugar é o local onde os nossos sentimentos tomaram forma, o local onde nossas consciências transformaram-se em referências metafóricas na nossa tentativa de entender o mundo da mudança para acomodar o inesperado.

Portanto, ao entender o contexto em que o aluno está inserido podemos traçar as reais estratégias, tanto com relação à interação, quanto às ações a serem desenvolvidas. Desta maneira, o contexto é o ponto de partida que o educador necessita para poder traçar estas estratégias. Segundo Kincheloe (1993/1997: 33), a “*separação da cognição de seu contexto é exatamente o que está equivocado com a educação do professor*”.

Neste contexto que uso como ponto de partida, muitas vezes encontramos valores repassados pela sociedade, pela família ou até mesmo no próprio contexto escolar, sendo que os mesmos podem transformar-se em representações, e por meio destas percebo as concepções e as influências nos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Afinal, o que é representação? Segundo Magalhães (2004:66), o conceito de representação é entendido:

Como uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teoria do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas.

Assim, as representações a respeito de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que os alunos trazem para o contexto escolar, originam-se de experiências culturais. Essas representações podem influenciar o comportamento e a aprendizagem em um contexto mais amplo? Muitas vezes em situações do cotidiano me deparo com essas representações, o que ao mesmo tempo pode ser proveitoso, pois através dessas é possível determinar o *background* do aluno, mas elas podem também prejudicar a aprendizagem, no sentido de que as mesmas podem distorcer a realidade. Na escola pública essas representações fragilizam o ensino-aprendizagem, pois no decorrer dos anos criou-se uma representação, socialmente compartilhada, de que não é possível aprender uma língua estrangeira na escola regular, e sim, em escolas especializadas em línguas. Relato um fato que ocorreu na minha sala de aula há alguns anos atrás, nesta época eu lecionava em uma escola de línguas, e não sei como os alunos descobriram. Enfim, em uma aula um aluno perguntou-me: “*Professora, a senhora dá aula na Escola “Y”?*” *Sim*, respondi. Para meu espanto ele disse: “*Finalmente neste ano iremos aprender inglês*”. Então, eu perguntei: *Por quê?* Ele respondeu: “*Porque a senhora dá aulas em uma escola de línguas*”. Parece-me que esse tipo de cultura a criança já adquire desde cedo, mesmo antes de freqüentar os bancos escolares. Será que esta representação foi adquirida no contexto familiar ou no escolar? Ou, será senso comum?

Afinal, de onde surgiram essas representações tão presentes em nosso cotidiano? Essas representações que os alunos trazem não é algo criado por acaso, é na verdade um produto do confronto da atividade mental de cada sujeito que mantém relações complexas com o objeto.

Na seqüência, serão apresentadas as várias representações que os alunos trazem ao contexto escolar.

O erro e o medo da crítica dos colegas representando elemento negativo no ensino-aprendizagem.

Excertos retirados do Questionário 19/04/2004:

A1- “*Frustração* diante da repetição de um *determinado erro* na gramática ou pronúncia”.

A2- “*Crítica dos colegas* quando alguém comete um erro”.

Excertos retirados das Anotações reflexivas 17/05/2004:

A1- “(...) *mais tenho vontade de falar, mas fico com medo de gozação dos colegas*”.

A2- “*mas um problema eu tenho um pouco de vergonha, porque se a gente erra uma palavra os colegas ficam rindo da gente, mas eu gostaria de aprender mais*”.

A4- “*e, eu não aprendo mais por ser um pouco tímida e ter vergonha dos alunos zurem*”.

Por que o erro e o medo das críticas são considerados elementos negativos no ensino-aprendizagem? Nota-se no caso da aluna focal **A1** – quando diz: “*tenho vontade de falar, mas fico com medo de gozação dos colegas*”; do aluno focal **A2** – “*porque se a gente erra uma palavra os colegas ficam rindo da gente*”; e, da aluna focal **A4** – “*eu não aprendo mais por se um pouco tímida e ter vergonha dos alunos zurem*”. Através de seus depoimentos, claramente nota-se que o erro e a crítica dos colegas interferem no ensino-aprendizagem do Inglês.

Desta forma, os alunos estão preocupadíssimos em não cometer erros, pois têm em mente que o erro não deve ocorrer em sala de aula. Segundo eles, o *erro* não faz parte de uma aprendizagem eficaz. Isso nos reporta à concepção de ensino-aprendizagem behaviorista de Williams e Burden (1997), na qual o erro é considerado um elemento negativo, pois atrapalha o processo de aprendizagem como um todo, devendo então ser corrigido imediatamente. No entanto, a aprendizagem é entendida pelos educadores, como um processo assimilativo, e o erro é considerado parte integrante do conhecimento em construção. Deste modo, um conhecimento incompleto por não ter atingido ainda sua forma ideal, não é uma etapa que acusa a incompetência intelectual do aprendiz. Trata-se de uma fase do processo ativo de

construção, a que ele se dedica para progredir cognitivamente e chegar a um entendimento mais objetivo. Nesse momento não cabem, portanto, repreensão e desconsideração dos esforços. Desta forma, sem que os alunos saibam, ainda acreditam na concepção behaviorista como sendo positiva no ensino-aprendizagem da língua Inglesa.

Ao mesmo tempo em que os alunos consideram o erro negativo, os dados revelam também o medo de errar. O que significa esse medo? Ele poderá indicar o entendimento do ensino-aprendizagem como uma ação isolada, que exclui a participação do outro e, portanto, desconsidera que o ser humano aprende na cooperação, ou seja, inclui necessariamente o respeito, segundo a concepção sócio-interacionista de Vygotsky (1930/1998), na qual a aprendizagem ocorre na interação com o outro. Acredito que o ser humano aprenda na cooperação. E, quando o aluno em sala de aula “debocha” do outro? O que acontece? Como nos sentimos quando erramos? Isso nos leva ao encontro da importância da face no ensino-aprendizagem, na qual Lakoff (1989:128), propõe uma questão pertinente: “*é na sala de aula o lugar para compartilhar cooperativamente o conhecimento entre todos os participantes?*”. No cenário da sala de aula, ambiente dinâmico, onde os alunos nem sempre se dão conta das questões da face. Portanto, não respeitando o território dos falantes e, assim, surgindo às dificuldades. De um lado, as necessidades pessoais onde são enfatizados os seus direitos, sem se importar com os outros. Estas necessidades apontam para “*o desejo próprio centrado no indivíduo para ter seu comportamento, atitudes, vontades e desejos aprovados pelos outros*” segundo Nwoye (1992:326), desta forma, estas necessidades são aquelas que nos permite colocarmos antes dos outros. Por outro lado, as necessidades interpessoais que são aquelas as quais, permitem colocar os outros adiante de nós, necessidades que enfatizam os outros na interação social e segundo Nwoye (1992:326), “*agir em conformidade com os caminhos ditados pelos comportamentos, e não agir em caminhos que podem trazer desonra vexame ao grupo*”. Acredito que tanto a atitude do professor se for repreensiva, quanto o deboche dos colegas, são elementos relevantes na construção da identidade negativa dos alunos. Portanto, o educador necessita estar atento com relação as suas ações e agir no sentido de harmonizar o grupo.

Afinal, este medo de errar estaria relacionado com a vergonha? Então, o que representa a vergonha? Segundo Sartre (1943), o sentimento de vergonha pura se origina do fato do sujeito se saber objeto do olhar, da escrita, do pensamento dos outros, independente de haver um julgamento negativo ou não. Portanto, a vergonha é um sentimento inevitável. Segundo Taille (1996), apud Aquino (1996): a vergonha é um sentimento que nos remete a dois controles: externo (com origem e continuidade na exposição ao juízo alheio) e interno (atribuição de valor, construção da imagem de si). Desta forma, não há motivos para banir a vergonha da esfera moral, reservando-a apenas ao sentimento de culpa, ambos os sentimentos vêm juntos, cada um com sua função e especificidades.

Portanto, a vergonha pode seguir vários caminhos, sendo a moral um deles. A qualidade da interação social determina em grande parte o quanto a moralidade vai se associar à imagem que cada um faz de si. Enfim, neste processo, o olhar alheio tem grande responsabilidade.

Aprender Inglês é dominar regras gramaticais e ter um bom vocabulário.
Será que é esta a concepção de ensino-aprendizagem dos alunos da rede pública?

Excerto retirado das Anotações reflexivas 10/08/2004:

A1- *“eu gosto que passe exercícios porque é onde a gente sabe se realmente se aprendeu mesmo”.*

Acredito que este aluno carrega consigo a concepção do processo de ensino-aprendizagem como depósito de informações, a qual me remete à educação como se fosse um ato de depositar, nomeada “concepção bancária de ensino”, na qual Freire (1970/1987), compara os educandos aos depositários e o educador ao depositante, na realidade, ele utiliza esses termos como se estivesse em um banco, onde o cliente vai depositar certa quantia todo mês sem nenhum questionamento, ou seja, como um ato mecânico. Da mesma forma o aluno poderá fazer vários exercícios naquela específica situação, entretanto, quando ele tiver a oportunidade de utilizar este conhecimento em um contexto mais amplo não saberá como agir, pois este aluno não refletiu sobre os exercícios que praticou em sala de aula. O que esses alunos fizeram foi apenas algo mecânico, que provavelmente será esquecido em breve.

A “concepção bancária” é questionável dentro da educação, pois os educandos recebem informações, memorizam, repetem sem questionamentos sobre o que está sendo estudado. Com esta falta de questionamentos, eles se excluem do campo da práxis e, portanto, não se efetivam ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Em relação às regras gramaticais, é necessário dominá-las para que o ensino-aprendizagem torne-se eficiente.

Excertos retirados da Entrevista 29/03/2005:

A2- *“regras gramaticais sim, talvez a ordem das palavras, mas a pronúncia é mais fácil que a parte escrita, acredito que o meu problema esteja no português”.*

A3- *“sem essas regras gramaticais, tipo se a gente não tem, fica difícil resolver uma tradução de texto, por exemplo, que é o que a gente mais ver na sala de aula eu fico totalmente perdida”. “A dificuldade a ordem das palavras”.*

A4- *“dificulta, é porque é diferente as regras do inglês em comparação ao português”. “No português já é difícil entender e no inglês é ainda mais difícil entender a ordem das palavras na sentença”.*

Nota-se que o aluno focal **A2** está muito preocupado com a ordem das palavras, acredito que ele esteja comparando a língua portuguesa e a língua inglesa no sentido de encontrar alguma semelhança para facilitar a sua aprendizagem. No entanto, ele percebe que se a sua aprendizagem na língua materna fosse eficiente, ele não teria problemas na língua inglesa. Esse fato também é percebido pela aluna focal **A4**, pois a mesma está comparando as regras do inglês e português, e também admite ter problemas de aprendizagem em relação à língua materna.

No caso do aluno focal **A3**, ele acredita que ensino-aprendizagem da língua inglesa será eficiente quando ele puder traduzir textos. Ele crê que quando traduzir um texto com mais facilidade a sua aprendizagem da língua inglesa estará completa. Esse fato da tradução é de grande relevância, e mostra que os alunos ainda estão inseridos na educação tradicional, ou seja, educação bancária nomeada por Freire (1970/1987).

Os alunos consideram o vocabulário, imprescindível no ensino-aprendizagem do Inglês.

Excertos retirados da Entrevista 29/03/2005:

A1- *“eu acho que se você souber o vocabulário, por exemplo, se você tem um texto para traduzir fica muito mais fácil você compreender o texto com o vocabulário do que sem ele”.*

A2- *“prejudica a falta de vocabulário prejudica, porque você tem que saber como que fala a tradução de cada palavra e o vocabulário ajuda bastante também, não só pra aprender, como pronunciar também e entender, né?”.*

A3- *“sem o vocabulário eu não sou nada no inglês eu necessito dele, porque ali vou estar fazendo e sabendo o que estou fazendo, não estou fazendo qualquer coisa. Porque se eu não entendo vou colocar qualquer coisa? Se eu tenho vocabulário vai ficar mais claro, eu vou estar consciente do que estou fazendo”.*

A4- *“atrapalha, porque no vocabulário quando a gente conhece a tradução fica mais fácil da gente aprender, agora muitas vezes a gente copia e não sabe o que está copiando”.*

Percebe-se mais uma vez que todos os alunos focais dessa pesquisa estão preocupados com a tradução, ou seja, eles acreditam que se fosse possível memorizar todas as palavras em um dicionário, à aprendizagem da língua inglesa seria eficiente. Concepção ingênua, pois as palavras não são peças soltas, elas têm diferentes funções dependendo do contexto em que forem utilizadas. No caso do aluno focal **A3**, o vocabulário é de suma relevância em sua aprendizagem, em suas palavras: *“sem o vocabulário eu não sou nada no inglês eu necessito dele”.*

Assim, dentro da perspectiva de que a falta de conhecimentos de regras gramaticais e a ausência de vocabulário são grandes obstáculos no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como descritos nos excertos acima, leva-nos a refletir sobre o assunto. O que esta concepção pode acarretar no ensino-aprendizagem? Na realidade, estes entraves nos remetem à “estrada” mencionada por Bakhtin, apud Amorim (2001:223), como uma possibilidade de encontro, onde o inesperado acontece, colocando em jogo as possibilidades de mudança, *“é que ele é o lugar por excelência*

de alteridade: o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar". Portanto, a "estrada" é o ponto crucial para derrubar estas concepções de falta de conhecimentos de regras gramaticais, assim como de vocabulário. Na realidade, o encontro com o "outro", justamente pelo fato de ser "outro" é imprevisível, criam-se outras formas de compreensão dos processos de transformação, em decorrência dessa situação de encontro. No entanto, no contexto da minha pesquisa, esse encontro com o "outro" é considerado um desencontro, ou seja, os alunos sentem-se constrangidos em falar, pois os colegas costumam debochar criando um clima de conflito, contrariamente ao conceito de "estrada" que é o ponto de encontro onde ocorre a compreensão.

Desta maneira, torna-se muito evidente nesta análise de dados, que os alunos estão inseridos na educação, que foi nomeada por Freire (1970/1987: 71) como "*educação bancária*", na qual "*o educador vai "enchendo" os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos*".

A análise destes excertos demonstra que aprender uma Língua Estrangeira, para os alunos, é memorizar regras gramaticais e palavras soltas, que na realidade não os remetem a se tornarem engajados discursivamente, nem conscientes críticos das atividades que estão realizando. Assim, ao fazer algo que não está contextualizado, ele o transforma em algo sem sentido, que poucos minutos depois da sua realização já terá sido esquecido.

Após a análise dos dados acima, percebo que a concepção dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira é pautada na visão tradicional de ensino de língua, com estudo de regras gramaticais e palavras a serem memorizadas, sem ser contextualizado e vinculado com a realidade. Deste modo, as aulas idealizadas pelos alunos, partem do sistema lingüístico como um produto acabado e isolado.

No entanto, eu carrego um outro paradigma, no qual a linguagem é de natureza social, sendo produzida a partir da interação de indivíduos socialmente organizados, e para isso é necessário um contexto social, possibilitando ao aluno a percepção de que a

linguagem, se concretize dentro desses panoramas, e que eles determinam sua significação de língua em uso (Vygotsky, 1934/1998).

Ocorre que não são apenas os alunos que trazem ao contexto escolar, representações a respeito de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, mas também os professores. Citando Moita Lopes (1996/2000: 64), o qual realizou uma pesquisa no ano de 1984 em um programa de ensino de inglês em escolas do Município do Rio de Janeiro, percebeu que ocorria uma série de julgamentos por parte dos professores em relação aos alunos, quando costumavam dizer “*Eles não aprendem português quanto mais inglês*”. No entanto, pesquisas comprovam que a aptidão para aprender línguas estrangeiras, constitui uma habilidade diferente e é investigada em outro campo de pesquisa. Segundo Hubbard (1975) e Roeming (1966), o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras depende de motivação e atitude e não de aptidão, como muitos professores julgam. Desta maneira, não há base empírica definitiva para apoiar o conceito de aptidão lingüística. Assim, retomando os fatores que influenciam o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pode-se dizer que estes são: motivação, atitude, oportunidade e não simplesmente a aptidão, como pressuposto na representação dos professores, que possuem o hábito errôneo de comentar que os alunos não aprendem nem português quanto mais inglês.

Acredito que, não reste justificativa, a não ser de fundo ideológico, para explicar as representações que partem dos professores, no que diz respeito à inabilidade dos alunos da escola pública para aprender língua estrangeira. Portanto, cabe àqueles professores estarem conscientes e mudar a atitude diante dos alunos, ao invés de crenças darem lugar à reflexão. Desta forma, se a representação é algo construído nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, por conseguinte, as representações descritas anteriormente foram construídas no contexto familiar, e denotam os processos sócio-históricos e culturais que influenciam na criação das mesmas.

Também acredito que, perante a diversidade e a complexidade do meio em que o indivíduo vive na sociedade contemporânea, ele precisa proceder à organização dos valores e dos padrões de comportamento que orientam seu desempenho na sociedade e no interior dos grupos de que faz parte. Portanto, são as representações sociais que

guiam o indivíduo, na maneira de aprender e nomear o conjunto dos diferentes aspectos da realidade cotidiana, no modo de interpretá-los, preceituar sobre eles, tomar determinada posição a seu respeito e defendê-la. Representam, dessa forma, um sistema de interpretação que torna o meio familiar coerente, propiciando a atribuição de sentido aos acontecimentos sociais (assim como aos objetos, fenômenos, processos); logo, o indivíduo tem nas representações sociais, um “instrumento” para tornar comum, convencional e corrente tudo que o cerca, integrando possibilidades em seu cotidiano.

Embora a educação não seja o remédio para todos os males é necessário que o educador reflita sobre as suas representações e as que os alunos trazem à escola. Elas podem estar relacionadas às questões políticas, ideológicas, teóricas e, portanto, a valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem.

Em suma, nesta pesquisa, os dados revelam as representações que os alunos trazem ao contexto escolar, sendo que as mesmas podem exercer função negativa no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Assim, tornam-se evidentes as seguintes concepções de ensino-aprendizagem:

- a) A concepção que eles têm de que o erro é algo negativo e não podem ocorrer no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, apontadas pelas alunas focais A1, A4 e aluno focal A2;
- b) A concepção que eles têm de que o processo de ensino-aprendizagem se dá na forma de depósitos de informações, como mencionado pela aluna focal A1;
- c) A concepção que eles têm do processo ensino-aprendizagem, de que a falta de conhecimentos das regras gramaticais prejudicam a aprendizagem da língua estrangeira, mencionado pelos alunos focais A2, A3 e aluna focal A4;
- d) A concepção que eles têm do processo ensino-aprendizagem, de que a falta de vocabulário prejudica a aprendizagem da língua estrangeira,

apontado por todos os alunos focais A2 e A3, e as alunas focais A1 e A4.

A seguir, quadro resumo colocando o erro e a crítica dos colegas como elementos negativos no ensino-aprendizagem.

Quadro nº. 4

Representações: o erro e a crítica dos colegas como elementos negativos no ensino-aprendizagem

Representação	Excertos
<ul style="list-style-type: none"> • Erro como elemento negativo 	<p>A1 – <i>“frustração diante da repetição de um determinado erro na gramática ou na pronúncia”</i>.</p> <p>A4 – <i>“crítica dos colegas quando alguém comete um erro”</i>.</p> <p>(Questionário 19/04/2004)</p> <p>A1 – <i>“...mais tenho vontade de falar, mas fico com medo de gozação dos colegas”</i>.</p> <p>A2 – <i>“mas um problema eu tenho um pouco de vergonha, porque se a gente erra uma palavra os colegas ficam rindo da gente, mas eu gostaria de aprender mais”</i>.</p> <p>A4 – <i>“e, eu não aprendo mais por ser um pouco tímida e ter vergonha dos alunos zuares”</i>.</p> <p>(Anotações Reflexivas 17/05/2004)</p>

A seguir, quadro resumo com as representações dos alunos com relação ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira, no caso do contexto pesquisado, refere-se a língua inglesa.

Quadro nº. 5
Representações no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa

<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de ensino-aprendizagem como depósito 	<p>A1- <i>“eu gosto que passe exercícios porque é onde a gente sabe se realmente se aprendeu mesmo”</i> (Anotações reflexivas 10/08/2004)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Regras gramaticais (Ordem das palavras) • Tradução 	<p>A2- <i>“regras gramaticais sim, talvez a ordem das palavras, mas a pronúncia é mais fácil que a parte escrita, acredito que o meu problema esteja no português”.</i></p> <p>A3- <i>“sem essas regras gramaticais, tipo se a gente não tem, fica difícil resolver uma tradução de texto, por exemplo, que é o que a gente mais ver na sala de aula eu fico totalmente perdida”.</i> “A <i>dificuldade a ordem das palavras”.</i></p> <p>A4- <i>“dificulta, é porque é diferente as regras do inglês em comparação ao português”.</i> “No português já é difícil entender e no inglês é ainda mais difícil entender a <i>ordem das palavras na sentença”.</i> (Entrevista 29/03/2005 - Anexo X)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • A Falta de Vocabulário • Tradução 	<p>A1- <i>“Eu acho que se você souber o vocabulário, por exemplo, se você tem um texto para traduzir fica muito mais fácil você compreender o texto com o</i></p>

	<p>vocabulário do que sem ele”.</p> <p>A2- “prejudica a falta de vocabulário prejudica, porque você tem que saber como que fala a tradução de cada palavra e o vocabulário ajuda bastante também, não só pra aprender, como pronunciar também e entender, né?”</p> <p>A3- “Sem o vocabulário eu não sou nada no inglês eu necessito dele, porque ali vou estar fazendo e sabendo o que estou fazendo, não estou fazendo qualquer coisa. Porque se eu não entendo vou colocar qualquer coisa? Se eu tenho vocabulário vai ficar mais claro, eu vou estar consciente do que estou fazendo”</p> <p>A4- “Atrapalha, porque no vocabulário quando a gente conhece a tradução fica mais fácil da gente aprender, agora muitas vezes a gente copia e não sabe o que está copiando”.</p> <p>(Entrevista 29/03/2005)</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Concluindo os dados revelam que os alunos consideram o erro negativo, e também, possuem o medo de errar. O que significa esse medo? Ele poderá indicar o entendimento do ensino-aprendizagem como uma ação isolada que exclui a participação do outro e, portanto, desconsidera que o ser humano aprende na cooperação, segundo a concepção sócio-interacionista de Vygotsky (1930/1998), na qual a aprendizagem ocorre na interação com o outro. Os dados mostram também, que aprender Inglês é dominar as regras gramaticais e ter um excelente vocabulário. Além disso, mostra que o aluno ainda considera o behaviorismo como paradigma de ensino-aprendizagem.

Desta forma, utilizei estratégias de interação, para desconstruir crenças que os alunos possuíam, com relação ao medo de errar e à vergonha de cometer erros diante dos colegas em sala de aula. A seguir, um recorte da aula de 11/05/2004.

3. PP: *What's your name? Vamos lá, todos juntos...não, não todos juntos...What's your name?*
 4. S: *What's your name?*
 5. PP: *My name is...*
 6. S: *My name is ...*(todos falam ao mesmo tempo seus nomes)
 7. PP: *Where do you live?*
 8. S: *Where...*
 9. PP: *I live in...*
 10. S: *I live in São Paulo*
 11. PP: **Muito bem!** *Where do you study?*
 12. S: *I study at G.A.*
 13. PP: **Well done!** *Where were you born?*
 14. S: (silêncio)
 15. PP: *Nesse caso, Pessoal, são palavras com sons semelhantes, então, olha só, vamos repetir, vocês conseguem...W-h-e-r-e...*
 16. S: *Where*
 17. PP: *w-e-r-e*
 18. S: *were*
 19. PP: *Where were you born?*
 20. S: *Where were you born?*
 21. PP: **Very good! Well done!**
- PP: professora-pesquisadora
S: sala de aula
- Excerto de aula gravada em áudio de (11/05/2004).**

Que estratégias de interação foram usadas? Através da linguagem, por exemplo, “*vamos lá, todos juntos*”, “*muito bem!*”, “*well done*”, “*vocês conseguem*”. O modo que utilizei para interagir com meus alunos, elogiando-os e incentivando-os a repetirem as frases, foi com o intuito de que eles adquirissem fluência adequada e ao mesmo

tempo evitar que eles se dispersassem com brincadeiras e deboches. Estes foram os primeiros passos, entendo que são necessárias ações prolongadas para mudar essa herança, e desconstruir essas representações que os alunos trazem ao contexto escolar.

No caso da semelhança da pronúncia das palavras “where” e “were”, onde eu repito pausadamente e solicito para que eles repitam, e assim, percebam a diferença; demonstrando nas minhas ações como professora, a humildade e tolerância, mencionadas por Freire (1996:74), “(...) *não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância*”.

Neste excerto, o papel da professora foi de motivar os alunos, no sentido de aprender a pronúncia, e as entonações adequadas das palavras dentro de uma frase, e a maneira pela qual, a aula foi conduzida, demonstra que eu soube ouvi-los. Segundo Freire (1996:127), “*somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele*”.

Portanto, as ações que utilizei, não foram simplesmente a repetição como se fosse uma prática oral mecânica, foi algo na construção da formação do aluno, que me leva a Freire (1996:130), o qual diz que a “*desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo.*”

No desenrolar da pesquisa, os alunos foram questionados sobre quais situações seriam propícias para que o ensino-aprendizagem da língua estrangeira se tornasse eficaz, e que atividades deveriam constar nas aulas de Inglês.

O que os alunos consideram positivo no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Excertos retirados do Questionário 19/04/2004:

A1 – “*escrever textos diversos/traduzir/ler melhor, textos diversos, falar bem em muitas situações ouvir e conseguir entender o que os outros falam*”.

A2 – “*traduzir textos/ouvir e conseguir entender o que os outros falam*”.

A3- “*ler melhor textos diversos/ouvir e conseguir entender o que os outros falam*”.

A4- “*traduzir textos/ler melhor textos diversos*”.

Os excertos acima, revelam que os alunos ainda acreditam que traduzir textos é a melhor forma de aprender uma língua estrangeira. Entretanto, crêem que trabalhar em situações autênticas na sala de aula, com situações que possam realmente ocorrer em seu cotidiano, podem proporcionar uma boa aprendizagem. Isto revela que eles não aprendem no vazio. É necessário que eles saibam utilizar a língua em situações diversas, e para que isto ocorra, cabe ao educador trazer ao contexto escolar textos e situações autênticas, nas quais os alunos poderão descobrir novas informações, expandir vocabulário, desenvolver estratégias de leituras, enfim, ampliar suas referências culturais. Segundo Freire (1970/1987:78):

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é o trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com a qual rouba a palavra dos demais.

A aluna focal **A1** – “(...) *falar bem em muitas situações ouvir e conseguir entender o que os outros falam*”, a aluna percebeu que quando se envolve com a língua, ela se envolverá em todas as suas dimensões. Este envolvimento segundo Freire (1970/1987:79) é de certa forma estar, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Acredito que os alunos “*nas condições de verdadeira aprendizagem vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo*”. (Freire, 1996:29).

Na realidade, quando o aluno percebe que o conhecimento adquirido capacita-o a utilizá-lo em outros contextos, o professor o liberará da necessidade de andaimes.

Logo, este aluno como aprendiz adquirirá autonomia. Este conhecimento adquirido é o conhecimento de princípio, o qual Moita Lopes (1996/2000: 99), menciona estar relacionado,

(...) à compreensão subjacente ao conhecimento ritualístico, ou seja, é orientado para a compreensão de como o conhecimento processual funciona na aprendizagem em vez de ser visto simplesmente como um tipo de conhecimento arbitrário, que fornece a resposta certa ao professor.

A visão de construção de conhecimento é um processo que se realiza na prática da sala de aula, “*envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer*” (Freire, 1996:43), na qual estão envolvidos professor e aluno, ou seja, está ligada à idéia de que o conhecimento é uma construção social, uma negociação patente:

(...) na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles. Este conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula. (Edwards & Mercer, 1987:1), apud Moita Lopes (1996/2000:96).

Quando a aluna focal **A1**, menciona como positivo no ensino-aprendizagem: “*Escrever textos diversos, traduzir, ler melhor textos diversos, falar bem em muitas situações, ouvir e conseguir entender o que os outros falam*”, ela se refere à visão sócio-interacional de linguagem, concepção enfatizada pelos PCN-LE Brasil (1998), a qual pressupõe que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolva o conhecimento, e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem em sociedade, ou seja, o aprendizado das formas e função deve ser acompanhado do uso.

Para isso, os PCN-LE Brasil (1998) apontam a importância de se considerar às pessoas envolvidas numa interação ou os participantes do discurso e, assim, o significado é construído socialmente, pois envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala, levando em conta aquele a quem se dirige, o local em que a interação acontece, e o momento dessa interação.

A1 – “*escrever textos diversos/traduzir textos, ler melhor textos diversos*”.

Através deste excerto percebemos que o aluno entende que escrever, traduzir e ler textos diversos serão elementos relevantes no seu ensino-aprendizagem. Segundo Moita Lopes (1996/2000: 138/142), o ato de ler é,

Um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo- quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo. (...) ler é, portanto, saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é se envolver em uma prática social.

Portanto, nota-se que esta aluna focal percebe a importância da leitura em todo sentido amplo que a leitura atua. No entanto, não basta apenas ler sem ser crítico conforme Freire (1996:30) aponta:

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

O que os alunos acreditam ser de relevância no ensino-aprendizagem da língua inglesa: a prática em sala de aula, a utilização de vídeos como “warm up” e exercícios como forma de checar a aprendizagem.

Excerto retirado das Anotações reflexivas 15/05/04 a respeito da prática em sala de aula:

A2 – “*estou disposto a aprender de preferência praticando*”

Excertos retirados das Anotações reflexivas 02/08/04 sobre a utilização de vídeo como “warm up”:

A1 - “*é muito interessante, pois incentiva mais o aluno, pois a atenção é maior*”.

A2 – “*eu gostei porque a gente presta mais atenção*”.

Excertos retirados das Anotações reflexivas 10/08/04 em relação aos exercícios como forma de checar a aprendizagem da língua:

A1 – “*eu gosto que passe exercícios porque é onde a gente sabe se realmente se aprendeu mesmo*”.

A4 – “*eu gostei muito, foi muito bem explicado e entendido*”.

A3 – “*eu gostei porque eu aprendi pelo menos um pouquinho*”.

Com relação à prática, o aluno focal **A2**- “*estou disposto a aprender de preferência praticando*”. O aluno focal **A2**, entende que aprender praticando é utilizar a língua em diversas situações. Segundo Bruner (1977:77), repito que essa aprendizagem “*não deve só nos conduzir a algum lugar, ela deve nos permitir prosseguir mais facilmente*”. O que demonstra que este aluno já percebeu a relevância da prática e aprendizagem da língua inglesa em seu contexto social.

Quanto a utilização de vídeos como “warm up”: A aluna focal **A1** menciona: “*é muito interessante, pois incentiva mais o aluno, pois a atenção é maior*”, e o aluno focal **A2** diz: “*eu gostei porque a gente presta mais atenção*”. O que havia neste vídeo? Personagens da Disney praticando diversos esportes, o filme em sua grande maioria é falado em inglês, e algumas instruções são faladas em português. Por que esta fita chamou tanto a atenção dos alunos? Porque eles conseguiram entender sem a necessidade de dicionários, despertou nos alunos a curiosidade como inclinação ao desvelamento de algo. Na realidade, foi uma ferramenta que “chamou” a atenção dos alunos focais **A1** e **A2**. Acredito que esta atenção despertada pelo vídeo foi um modo de conscientizar os alunos para a atividade proposta.

Meu grande objetivo é despertar a curiosidade dos alunos, e ao mesmo tempo, fazer com que percebam que são capazes de entender filmes em inglês, mesmo que não tenham em mãos dicionários para auxiliá-los. Esse exercício de curiosidade como diz Freire (1996:98), “*convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser*”.

No entanto, quando os alunos elencam os exercícios como formas de checar a aprendizagem, novamente percebemos a concepção de ensino-aprendizagem que eles trazem enraizadas, que é a concepção tradicional de ensino-aprendizagem. Segue quadro resumo.

Quadro nº. 6
O que Os Alunos consideram positivo no Ensino-Aprendizagem da
Língua Inglesa

O que os alunos acreditam colaborar com a aprendizagem da Língua Inglesa	Excertos
<ul style="list-style-type: none"> • Textos diversos (ler;escrever/traduzir) • Situações diversas (falar/ouvir/entender) 	<p>A1- <i>“escrever textos diversos/traduzir/ler melhor, textos diversos, falar bem em muitas situações ouvir e conseguir entender o que os outros falam”</i>.</p> <p>A2 – <i>“traduzir textos/ouvir e conseguir entender o que os outros falam”</i>.</p> <p>A3- <i>“ler melhor textos diversos/ouvir e conseguir entender o que os outros falam”</i>.</p> <p>A4 – <i>“traduzir textos/ler melhor textos diversos”</i>.</p> <p>(Questionário 19/04/2004)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • A prática é relevante 	<p>A2 – <i>“estou disposto a aprender de preferência praticando”</i></p> <p>(Anotações Reflexivas de 15/05/04)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de vídeo como “warm up”. 	<p>A1 – <i>“é muito interessante, pois incentiva mais o aluno, pois a atenção é maior”</i>. A2 – <i>“eu gostei porque a gente presta mais atenção”</i>.</p> <p>(Anotações Reflexivas de 02/08/04)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios como forma de checar a aprendizagem da língua 	<p>A1 – <i>“eu gosto que passe exercícios porque é onde a gente sabe se realmente se aprendeu mesmo”</i>.</p>

	<p>A4 – “<i>eu gostei muito, foi muito bem explicado e entendido</i>”.</p> <p>A3 – “<i>eu gostei porque eu aprendi pelo menos um pouquinho</i>”.</p> <p>(Anotações Reflexivas de 10/08/04).</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O que significa a aprendizagem da língua inglesa na vida dos alunos.

Excertos retirados da Entrevista 08/06/2004:

A1 – “*eu acho que **profissional** se a pessoa seguir alguma carreira além, ainda mais o computador, o que mais tem é o inglês, se a pessoa não souber o básico o que é que vai fazer?*”.

A2 – “*bom ele pode **contribuir várias coisas né?** “**Profissional**”.*

A4 – “*eu acho que vai contribuir para minha **vida profissional, eu espero voltar a trabalhar**”.*

A3 – “*tanto **na pessoal como na profissional**”.*

Excertos retirados da Entrevista 29/03/2005:

A4 – “***profissional** porque agora em todos os meios profissionais **a gente precisa é ter o inglês para ser bem sucedido**”.*

A1 – “*eu acho que tanto faz **para profissional como pessoal**, porque hoje é tudo computador, e o computador é tudo em inglês”.*

A2 – “*é **profissional** porque pode te ajudar em algum futuramente em algum emprego e **pessoal também**, porque dependendo da empresa em que você trabalha você pode conhecer alguém que fala inglês, e você pode se comunicar com ela*”.

A3 – “***os dois, né? Profissional** porque hoje em dia precisamente toda profissão geralmente pede e no pessoal também, porque podemos **conhecer outras culturas**”.*

A questão abordada é o que significa a aprendizagem da língua inglesa em suas vidas. Assim, percebo que os alunos depositam uma grande importância na aprendizagem da língua inglesa, colocando-a como responsável pela ascensão tanto pessoal quanto profissional, por exemplo, o aluno focal A3 – “*tanto na pessoal como na*

profissional”, “os dois, né? Profissional porque hoje em dia precisamente toda profissão geralmente pede e no pessoal também, porque podemos conhecer outras culturas”. A aluna focal A1 – “eu acho que tanto faz para profissional como pessoal, porque hoje é tudo computador, e o computador é tudo em inglês”. O aluno focal A2 – “é profissional porque pode te ajudar em algum futuramente em algum emprego e pessoal também, porque dependendo da empresa em que você trabalha você pode conhecer alguém que fala inglês, e você pode se comunicar com ela”. Na realidade, os alunos percebem a necessidade evidente do uso da língua inglesa no contexto de trabalho, e crescimento pessoal. Acredito que mesmo aquele aluno que trabalha exercendo funções que não use a língua inglesa percebe sua necessidade.

No excerto da aluna A4 – *“eu acho que vai contribuir para minha vida profissional, eu espero voltar a trabalhar”*, ela acredita que aprendendo Inglês voltará a ser inserida no mercado de trabalho, como garantia de sucesso profissional. Por que este desejo? Apesar de estar fora do mercado de trabalho, ela já percebeu a importância de ter meios lingüísticos adequados para lidar com pessoas de sua comunidade, assim como com pessoas de outras partes do mundo. Segundo Moita Lopes (2005:7):

Trata-se de um mundo em que as noções de espaço, tempo e fronteiras foram modificadas. Isso faz com que as vidas das pessoas, em vários níveis, sejam mais instantaneamente influenciadas por outros modos de compreender o mundo social, de vivê-lo e de organizá-lo.

Desta maneira só utilizando meios lingüísticos adequados o indivíduo poderá atuar com eficiência na sua comunidade, na empresa, e em outros locais que costuma freqüentar. De fato, pessoas que moram do outro lado do mundo e que jamais nos encontrarão passam a ter muita influência em nossas vidas. Como isto acontece? Através dos diversos *“discursos simultaneamente produzidos, em várias partes do mundo, que possibilitam experienciar a vida de forma nunca antes vivida”*, segundo Moita Lopes (2003:35). Em outras palavras, a nossa vida local é, cada vez mais, diretamente afetada pela vida global. Esta análise nos sinaliza que os alunos percebem o inglês como uma “porta” para ser bem sucedido em suas carreiras profissionais, para comunicar-se com outras pessoas, e conhecer outras culturas, portanto, nos remete a citação nos PCN – LE Brasil (1998:38):

A aprendizagem de Língua estrangeira não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo.

A3 – “(...) *toda profissão geralmente pede e no pessoal também porque podemos conhecer outras culturas*”.

(...) Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. É ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. (Brasil, 1998:38).

Nota-se que o aluno **A3**, percebe a importância em se comunicar em outra língua, por exemplo, em situações profissionais e pessoais. Ele também notou que essa comunicação pode direcioná-lo ao conhecimento de outras culturas.

A2 – “*é profissional porque pode te ajudar em algum futuramente em algum emprego e pessoal também, porque dependendo da empresa em que você trabalha você pode se comunicar com ela*”.

De acordo com os parâmetros PCN – LE Brasil (1998:49) a:

(...) aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente do inglês: usá-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, nos usos de tecnologias avançadas etc.). O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo em que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato.

O aluno focal **A2**, também percebeu a importância da utilização da língua inglesa no desempenho de suas futuras atividades profissionais, mesmo não tendo consciência de que não está utilizando-a no momento.

Analisando-se o excerto do aluno focal **A3** – “(...) e no *peçoal* também porque podemos conhecer *outras culturas*“, percebe-se que ele acredita que com a aprendizagem do Inglês será possível conhecer outras culturas. De fato, atualmente os indivíduos necessitam lidar com a diversidade constantemente, é de grande relevância saber lidar com esta diversidade que entra em nossos lares pelas telas das TVs, dos computadores, pelas páginas dos jornais, revistas etc., e que se encontra nas ruas das cidades em que vivemos, é uma habilidade da qual não se pode fugir, segundo Santos (2000). Portanto, por trazer o outro e sua cultura para mais perto, naturalmente o ensino da língua estrangeira pode colaborar com esta diversidade, ampliando os horizontes de conhecimento do aluno.

Na mesma linha de raciocínio, o aluno **A2** – “(...) e *peçoal* também, porque dependendo da empresa em que você trabalha você pode *conhecer alguém* que fala inglês, e você pode se comunicar com ela”, reconhece que a aprendizagem da língua estrangeira possibilita conhecer alguém que fale Inglês, e assim poder aumentar o seu círculo de amizades.

Creio que os alunos focais estão conscientes da importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto no campo profissional, quanto no pessoal.

Uma possível conclusão em relação ao contexto sócio-histórico dos alunos da escola pública, é a de que os alunos ainda carregam consigo concepções e representações de ensino-aprendizagem que acabam por prejudicar seu aprendizado em língua inglesa. No entanto, eles sabem realmente que há necessidade de aprendê-la. Desta maneira, cabe ao educador criar possibilidades e traçar estratégias no sentido do desenvolvimento destes alunos, que acima de tudo possuem um grande potencial. Na seqüência, o quadro nº. 7 resumindo a discussão acima.

Quadro nº. 7

O que significa a Aprendizagem da Língua Inglesa na vida dos Alunos

<p>O que significa a aprendizagem da Língua Inglesa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posição Profissional 	<p style="text-align: center;">Excertos</p> <p>A1- <i>“Eu acho que profissional se a pessoa seguir alguma carreira além, ainda mais o computador, o que mais tem é o Inglês, se a pessoa não souber o básico o que é que vai fazer?”.</i> (Entrevista 08/06/2004 – Anexo IV)</p> <p>A2- <i>“Bom ele pode contribuir várias coisas né?” “Profissional”.</i> (Entrevista 08/06/2004)</p> <p>A4- <i>“Eu acho que vai contribuir para a minha vida profissional, eu espero voltar a trabalhar”.</i> (Entrevista 08/06/2004)</p> <p>A4- <i>“Profissional porque agora em todos os meios profissionais a gente precisa é ter o Inglês para ser bem sucedido”.</i> (Entrevista 29/03/2005)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Posição Profissional e Desenvolvimento Pessoal 	<p>A1- <i>“Eu acho que tanto faz para profissional como pessoal, porque hoje é tudo computador, e o computador é tudo em Inglês”.</i> (Entrevista 29/03/2005)</p> <p>A2- <i>“É profissional porque pode te ajudar em algum futuramente em algum emprego e pessoal também, porque dependendo da empresa em que você trabalha você pode conhecer alguém que fala Inglês, e você pode se comunicar com ela”.</i> (Entrevista 29/03/2005).</p> <p>A3- <i>“Tanto na pessoal como na profissional”</i> (Entrevista 08/06/2004)</p> <p>A3- <i>“os dois, né? Profissional</i></p>

	<p><i>porque hoje em dia precisamente toda profissão geralmente pede e no pessoal também, porque podemos conhecer outras culturas”.</i> (Entrevista 29/03/2005)</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Respondendo a primeira questão: Quais são as representações dos alunos em relação à aprendizagem de Língua Estrangeira?

Nota-se que, os alunos inseridos no contexto da escola pública ainda estão muito enraizados na visão tradicional da educação, considerando que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é memorizar regras gramaticais, ter um vasto vocabulário da língua, e muito conteúdo. Os alunos não consideram refletir sobre tudo que é visto em sala de aula, para poder aplicá-lo em um contexto mais amplo em diversas situações. E, consideram o Inglês importante, mas para um futuro emprego ou viagem, apenas poucos vêem a necessidade da língua no presente momento.

Respondendo a segunda questão: De que maneira as minhas ações em sala de aula promovem interação e contribuem para a construção de conhecimento?

Para início de discussão o que é conhecimento? Tendo como base o dicionário Aurélio (1988) conhecimento é “1. Ato ou efeito de conhecer. 2. Idéia, noção. 3. Informação, notícia, ciência. 4. Prática da vida; experiência. 5. Discernimento, critério, apreciação. 6. Consciência de si mesmo; acordo”. Esse conhecimento poderá ser construído em sala de aula? É possível? “A visão de que o conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática da sala de aula, ou seja, compartilha-se aqui a idéia de que o conhecimento é uma construção social” (Moita Lopes, 1996/2000: 95).

Então, o que ocorre na sala de aula? Acredito que as relações e as interações em sala de aula, desenvolvem-se sempre em um ambiente de total imprevisibilidade, condição inerente ao contexto cultural, descrito por Holliday (1994:31) como sendo tão

“*complexo quanto um banco de corais*”. É por isso, então, que nem tudo é generalizável em relação à cultura da sala de aula. Portanto, a dificuldade que o professor encontra não poderá “engessá-lo” muito menos “anulá-lo”, desta forma a prática docente, segundo Freire (1996:43) é “(...) *crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer*”. “*Pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador*”.

Desse modo, acredito que esse “*pensar certo*” apontado por Freire (1996), é o processo de questionar dialogicamente, dinamicamente a prática de hoje, àquela que foi realizada no passado, e assim, poder melhorar as práticas em sala de aula. Nesse ambiente imprevisível da sala de aula, como lidar com as diferenças entre os alunos? A alteridade existente poderá ajudar ou prejudicar o ensino-aprendizagem? Visto que os alunos desejam ser considerados “famosos” e “populares” no ambiente escolar, o que é característico da faixa etária a que pertencem, logo, cabe ao educador traçar estratégias de negociação, para poder minimizar essa situação.

Assim, no ambiente de sala de aula, nota-se que o aluno coloca em grande relevância a opinião que os “outros” alunos fazem de si, ou seja, a importância do outro, nas palavras de Bakhtin (1953/2003: 96),

Os valores de uma pessoa qualitativamente definida são inerentes apenas ao outro. Só com ele é possível para mim a alegria do encontro, a permanência com ele, a tristeza da separação, a dor da perda, posso encontrar-me com ele no tempo, só ele pode ser e não ser para mim.

Apoiada nos dados coletados percebo que, os alunos consideram de grande importância o que os colegas valorizam ou desvalorizam, e assim, com esta atitude forma-se um círculo de dependência, que em certas circunstâncias prejudicam a construção de conhecimento. A citação seguinte nos remete a perceber essa dependência:

Na existência interior do outro vivenciada por mim (vivenciada ativamente na categoria de *alteridade*), a existência e o imperativo não estão rompidos nem são hostis, mas estão organicamente vinculados, situados no mesmo plano axiológico⁸: o *outro* cresce organicamente no sentido. Seu ativismo é heróico para mim e animado pelo ritmo, pois para mim ele pode estar no passado, e eu o liberto de forma justificada do imperativo, que se contrapõe como imperativo categórico apenas a mim e em mim mesmo (demais, aqui se trata da impossibilidade de uma diretriz axiológica) (Bakhtin, 1953/2003: 109)

Cabe ressaltar que essa informação está presente diariamente no contexto da escola pública, até mesmo informalmente em conversas corriqueiras. Acredito que estas características sejam também decorrentes da idade, onde é necessário ser diferente e chamar a atenção. E, ao educador cabe “*a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade*” (Freire, 1996:76)

Então, como ocorre a alteridade entre os alunos? A alteridade que se desenvolve no encontro (alunos e alunos), faço referência a “estrada” como tema do encontro na citação de Bakhtin, apud Amorim (2001:223), onde o inesperado acontece, colocando em jogo as possibilidades de mudança, “*é que ele é o lugar por excelência de alteridade: o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar*”. Essa exposição cria novas possibilidades, e até poderá proporcionar construção de conhecimento compartilhada. No entanto, em condições de deboche, como ocorre esse encontro? Esse encontro tem influências na construção da auto-estima e identidade? Esse encontro poderá direcioná-los para uma identidade negativa? No contexto da minha sala de aula, esse encontro poderá produzir uma falha na aprendizagem? O que notamos nos seguintes excertos?

Excertos retirados das Anotações reflexivas 17/05/2004:

A1 – “*mais tenho vontade de falar, mas fico com medo da gozação dos colegas*”.

A4 – “*e, eu não aprendo, mas por ser um pouco tímida e ter vergonha dos alunos zurem*”.

⁸ Segundo Dicionário Aurélio (1988): Axialógico (concernente à, ou que constitui uma axiologia; teoria crítica dos conceitos de valor).

Como trabalhar com isso em sala de aula? Na realidade, o educador necessita trabalhar com a “auto-estima” de seus alunos, dialogando com eles no sentido que percebam que no contexto da sala de aula construímos conhecimento compartilhado entre professor e alunos, enfim que todos aprendam nessa dialogicidade e cresçam na diferença (Freire, 1996). Acredito que o verdadeiro educador necessita orientar seus alunos para que respeitem as diferenças. Daí surge uma outra questão, e a pragmática com a questão da face? Dentro do cenário da sala de aula, um ambiente dinâmico, as necessidades pessoais e interpessoais influenciam o modo no qual recebemos a face alheia (Nwoye, 1992). Acredito então, que o educador necessita fazer uma “escolha” de face que se adapte às necessidades, tanto pessoal, quanto interpessoal dos alunos. Essa “escolha” dependerá do contexto cultural, da sociedade, e da situação das pessoas envolvidas.

A alteridade entre a professora-pesquisadora e os alunos como ocorreu?

Excertos retirados das Anotações reflexivas 17/05/2004:

A2 – *“quanto mais a senhora repetir, mais aprenderei, sei que dependendo da senhora conseguirei”*.

A3 – *“eu gostei muito da senhora, fica lendo com a senhora, que assim a gente vai tirando as dificuldades”*.

Excerto retirado das Anotações reflexivas 06/12/2004:

A3 – *“a professora que se dedicou a ensinar e se preocupar com o aluno e com suas notas”*.

Nota-se que quando o aluno focal **A2** menciona: *“dependendo da senhora aprenderei”* ele deixa “sob a responsabilidade da professora” toda a sua aprendizagem, o que nos remete à concepção de ensino-aprendizagem tradicional, em que o professor é o dono do conhecimento e da situação, e a aprendizagem não se dá de forma compartilhada entre professor / aluno. No momento em que esse mesmo aluno diz:

“quanto mais a senhora repetir, mais aprenderei”. Nas palavras “quanto mais a senhora repetir” não é apenas repetir sem um objetivo, entendo que há indícios de criação de possibilidades para a construção de conhecimento, pois o aluno já admite, utilizando as palavras: “mais aprenderei”. Desta forma, compreendo que ensinar não é transferir conhecimento, e, utilizando as palavras de Freire (1996:25), “*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*”. “*Quem ensina ensina alguma coisa a alguém*”. Portanto, esse aluno irá se transformando em real sujeito da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (Freire, 1996).

No caso do aluno focal **A3**: “fica lendo com a senhora, que assim a gente vai tirando as dificuldades”. Noto novamente a presença do educador que ao ler com o aluno vai criando possibilidades de criação de conhecimento, nas palavras do aluno “a gente vai tirando as dificuldades”, indica que há indícios de uma construção compartilhada entre professor e aluno. Será que foi iniciado algum conhecimento, advindo da interação entre a professora e alunos?

Esse mesmo aluno focal **A3** diz: “a professora que se dedicou a ensinar e se preocupar com o aluno”. Concomitantemente ao fato de ser uma professora dedicada ao ensino, a preocupação com o desenvolvimento do aluno, nos remete as palavras de Freire (1996:103),

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

Noto que na condição de educadora, necessito construir em conjunto com os alunos um ambiente harmonioso, onde o encontro alunos e alunos é algo que necessita ser repensado nas aulas de inglês, porque quando alguém debocha de mim, por exemplo, ele está dando uma visão negativa de mim mesmo, logo, este outro que está debochando de mim, estará me desqualificando. Na realidade, avaliamos a nós mesmos a partir do outro. Acredito que não será algo simples, serão ações conjuntas que

precisam de algum tempo, para que possamos excluir essas atitudes de deboche do contexto escolar. Ações que podem ser conversas em sala de aula, conversas individuais, mostrar que atitudes de deboche humilham, e muitas vezes podem comprometer o aprendizado pelo resto de suas vidas. A seguir, quadro resumo alteridade em sala de aula.

Quadro nº. 8

A Alteridade em sala de aula Professora-Pesquisadora e Alunos

A “estrada” Encontro (professora-pesquisadora e alunos)	Excertos
	<p>A2 – <i>“quanto mais a senhora repetir, mais aprenderei, sei que dependendo da senhora conseguirei”</i>.</p> <p>A3 – <i>“eu gostei muito da senhora, fica lendo com a senhora, que assim a gente vai tirando as dificuldades”</i>. (Anotações Reflexivas 17/05/2004)</p> <p>A3 – <i>“a professora que se dedicou a ensinar e se preocupar com o aluno e com suas notas”</i>. (Anotações Reflexivas 06/12/2004)</p>

Nos excertos de aulas que seguem, notamos o encontro entre a professora-pesquisadora e os alunos, na perspectiva da construção do conhecimento. Será que as minhas ações promoveram interação e contribuíram para a construção de conhecimento? No excerto da aula de 11/05/2004, a professora-pesquisadora se utiliza

de palavras de incentivo, por exemplo, “*vamos*”, “*todos juntos*”, “*vamos lá pessoal*” como podemos verificar no próximo excerto da aula:

Atividade Tiradentes

2- PP- *Então pessoal vamos repetir, vamos repetir...*

3- PP- *What's your name? Vamos lá, todos juntos...não, não todos juntos...What's your name?*

18-PP- *Where todos juntos pessoal Where...*

26-PP- *Agora vamos...*

42-PP- *Vamos então quebrar até watch então vamos lá!*

46-PP- *Agora vamos falar tudo junto !*

66-PP-*Sim, é como se fosse um ritmo, vamos lá pessoal novamente repetir vamos lá!*

Excerto da aula gravada em áudio dia 11/05/2004

Tomando por base a palavra “*vamos*” do recorte da aula de 11/05/2004, foi repetida 12 vezes em uma aula de 82 turnos, em que a minha intenção é de “*incentivar*” motivando os alunos a repetirem as perguntas (que eles construíram na atividade Tiradentes) em língua inglesa. E, através dessa ação motivá-los a atingir o objetivo de “*desenvolver*” a produção oral. Através de conversas informais os alunos disseram-me que até aquela data, eles nunca tinham feito este tipo de trabalho. Na realidade, com essa ação motivadora eu consegui interar-me com eles, e para que ficassem mais tranquilos e à vontade, eu solicitei que repetissem em conjunto, haja vista, estar ciente do entrave que eles possuíam em falar outra língua, e também para que não ocorressem “brincadeiras” e “deboches” durante a atividade.

Entendo e respeito a condição do aluno, em ficar inseguro quando precisa falar em voz alta uma outra língua que não a dele. Então, cabe a mim como educadora incentivá-los, para que desapareça essa insegurança, e no lugar surjam, segurança e desenvolvimento da produção oral. Esse respeito que tenho pelos educandos remete-me a Freire (1996:71), que diz que o professor deve: “*Respeitar a dignidade do educando,*

sua autonomia, sua identidade em processo”. “*É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo*”.

Utilizo as palavras “*todos juntos*”, “*vamos lá pessoal*” no sentido de que os alunos trabalhem em “*cooperação*” e “*união*” uns com os outros. Acredito que se os alunos trabalharem juntos, poderão atingir um melhor desenvolvimento na produção oral e escrita.

Analisando Notas de Campo da professora-pesquisadora em relação a exibição da Fita de vídeo:

Atividade Olimpíadas

“Os alunos têm oportunidade de enriquecer o vocabulário”

“Através das cenas os alunos foram capazes de identificar os tempos verbais”

“Os alunos tornaram-se participativos”

(Notas de Campo de 03/08/2004)

A ação da professora-pesquisadora, ao exibir uma fita de vídeo como “warm up” foi a de ativar a curiosidade dos alunos. O que acontecia na fita? Os personagens da Disney praticando diversos esportes, sendo que os nomes dos esportes apareciam em forma de legenda, a fita em sua maioria na língua inglesa, apenas algumas instruções de tarefas em português.

Desta forma, a exibição da fita de vídeo, foi de vital importância para que os alunos se interessassem pelo assunto proposto em sala de aula. O que ocorreu? Na verdade, a professora-pesquisadora provoca os alunos, no sentido de incentivar-lhes a curiosidade. Segundo Freire (1996:35), “*não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos*”. A curiosidade nesse caso como se fosse uma indagação, como inclinação ao desvelamento de algo. Acredito que o bom aprendizado “*é o que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua*

curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício”.(Freire, 1996:95)

A seguir, notas de campo de 09/08/2004, nas quais desenvolvo ações, que permitem aos alunos desenvolvimento em diferentes escolhas lexicais na construção de sentenças pertinentes a esportes e jogos olímpicos. Qual o motivo desta atividade? Para que os alunos compreendam que, quando usamos a linguagem, nós o fazemos com pessoas específicas, que têm sócio-histórias que nos fazem agir de certo modo. Por que em grupos? Para trabalharem colaborativamente e compartilhem o conhecimento. Por que as sentenças eram lidas em voz alta? Para desconstruir crenças do medo de errar e a vergonha diante dos colegas, e também contribuir no desenvolvimento da produção oral.

Atividade Olimpíadas

“Sugeri e questionei algumas palavras relacionadas a esportes e jogos olímpicos, e eles então construíram sentenças, divididos em grupos, com a ajuda de dicionários. Estas foram trocadas e lidas em voz alta por cada componente do grupo. Eu estava sempre ao lado dos grupos, apoiando-os para que refletissem sobre o uso das novas palavras em outros contextos”.

(Notas de Campo 09/08/2004)

Desta maneira, as minhas ações como professora-pesquisadora, fornecem subsídios com relação ao vocabulário, e apóia os alunos na questão da reflexão sobre o uso das palavras. Na realidade, eu os preparo para um melhor aproveitamento e entendimento das tarefas futuras, e revela que eu não quero apenas que os alunos construam mecanicamente novas sentenças soltas, e sim que realmente entendam o significado daquela tarefa proposta.

As ações mencionadas pela professora-pesquisadora promovem interação, e contribuem para o desenvolvimento do conhecimento de princípio? Esse conhecimento de princípio orienta o aprendiz para a autonomia, permitindo ao mesmo a utilização deste conhecimento em outros contextos (Moita Lopes, 1996/2000). Penso que a construção de sentenças, a troca das mesmas, as reflexões realizadas, as produções orais

e, incluindo o entendimento do propósito do que fizeram, revelam que pode ser construído certo andaimento que favoreça o surgimento da autonomia, implicando a construção do conhecimento comum na sala de língua inglesa. Desta forma, acredito que ocorreu um círculo de atividades pertinentes ao início de desenvolvimento do conhecimento de princípio. E, o desenvolvimento cognitivo? Segundo Kincheloe (1993/1997: 134), “*o desenvolvimento cognitivo, então, não é uma dimensão estática e inata dos seres humanos; ele é sempre interativo com o ambiente, sempre em processo de ser remodelado e reformado*”. Também acredito no início do processo do desenvolvimento cognitivo, pois forneci subsídios, por exemplo, quando refletimos na construção das sentenças, quais palavras utilizar, onde e em quais contextos poderíamos utilizar aquelas palavras, a quem estou me dirigindo, em que momento sócio-histórico está sendo utilizadas essas palavras. Nessas circunstâncias o aluno compreende com maior clareza que as sentenças não foram construídas por acaso, e muito menos não são sentenças soltas, são sentenças inseridas no contexto estudado, portanto, entendo que o processo de desenvolvimento cognitivo está sendo iniciado.

Após as análises das ações da professora-pesquisadora, e a sua interação com os alunos, nota-se que os alunos iniciaram um processo de entendimento na aprendizagem da língua inglesa. Esse início de algo significativo pode ser entendido, como uma boa perspectiva, que servirá como base no desenvolvimento dos alunos.

Respondendo a terceira questão: De que forma as atividades propostas em sala de aula contribuem para o engajamento discursivo e o desenvolvimento da consciência crítica?

Para início de discussão o que é engajamento discursivo? Segundo Moita Lopes (2003), é a capacidade do indivíduo para agir no mundo, por meio do acesso que os discursos em língua inglesa possibilitam, com base nas marcas sócio-históricas que temos como seres humanos. E, a consciência crítica? Segundo Fairclough (1992^a e 1999), é a compreensão de que, quando usamos a linguagem, o fazemos com pessoas específicas que têm sócio-histórias, que nos fazem agir discursivamente de certo modo.

Deste modo tive a preocupação de preparar as atividades em sala de aula partindo do momento sócio-histórico que estamos vivenciando, para que os alunos

pu dessem perceber a realidade em que estamos, não para adaptar-se, mas compreender a “*necessidade de transformá-la, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas*”. (Freire, 1996:76).

Ao analisarmos a linguagem utilizada no excerto abaixo:

Atividade Tiradentes

“I say: I was born in...Look,...the text Tiradentes...He was born in 1746. Please answer me When were you born?”

“Pessoal, vamos tentar entender o que vou dizer: Folks, do you remember? What kind of verb I use... para dizer eu nasci?”

(Notas de Campo de 20/04/2004)

Na primeira frase: *“I say: I was born in...Look,...the text Tiradentes...He was born in 1746, Please answer me When were you born?”* Primeiro eu mostrei a eles o ano em que nasci, pedi para que olhassem no texto o ano que Tiradentes nasceu, e depois passei a questão para eles, questionando quando eles nasceram. Na realidade, primeiro exemplifiquei quando nasci, mostrei no texto quando Tiradentes nasceu e questionei quando eles nasceram. Desta maneira pude contextualizar a situação, sem utilizar nenhuma palavra em português. Qual a função dessas palavras na leitura? A função de utilizá-las nessa ordem foi para que os alunos compreendessem a pergunta, ou seja, refletissem e posteriormente respondessem com certeza.

Na segunda frase: *“Pessoal, vamos tentar entender o que vou dizer: Folks, do you remember? What kind of verb I use...para dizer eu nasci?”* Na ação seguinte, por perceber que alguns alunos ainda tinham dúvida, utilizei o português com algumas palavras em inglês que eles já dominavam, para que a compreensão fosse completa.

O modo com que às palavras foram utilizadas para a compreensão dos alunos nos remete aos PCN-LE – Brasil (1998:31):

Em uma aula expositiva, há toda uma preocupação em organizar a fala para a introdução ao assunto, para seu desenvolvimento e sua conclusão, para facilitar a compreensão do aluno.

A meu principal objetivo é organizar a fala no sentido de que o aluno a entenda, tendo o texto como referência, e depois introduzindo o aluno num dado contexto. Segundo Freire (1996), esse modo de introduzir uma situação, para que o aluno a compreenda da melhor forma, é o pensar certo que supera o ingênuo e tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Atividade Tiradentes

5- PP: *“então vamos continuar, Ana was born in São Paulo”*

6- A1: *“o local que ela nasceu”? Professora?*

7-PP: *“Isso”Where were you born?*

8- A1: *I was born in Portugal.*

9- PP: *well done!*

(Gravação em áudio da aula de 31/05/2004)

No excerto acima nota-se outro exemplo de como utilizei a linguagem para que os alunos refletissem, compreendessem e respondessem corretamente. A aluna focal A1, respondeu corretamente, pois a mesma nasceu realmente em Portugal.

A seguir, excerto da aula de 31/05/2004:

12- A1. *Professora, eu não entendo quando menciono a minha idade eu uso o verbo “to be” e quando digo que possuo alguma coisa uso o verbo “to have” olha só eu tenho quinze anos e tenho também um gato, usei o mesmo verbo, né?*

13- PP. *Isso, no Português utilizamos o mesmo verbo, tanto para dizer que possuo um gato, quanto para dizer quantos anos a pessoa tem, ou seja, utilizamos a mesma maneira de expressão.*

14- A3. *Por quê?*

15- PP. *Prestem atenção...I am fifteen years old, eu compreendo estou com quinze anos, entenderam? E, dizer eu tenho quinze anos, utilizando o verbo “to have” é simplesmente uma transferência da maneira de dizer em português para a língua inglesa.*

16- A1. *Agora sim professora, não podemos fazer uma troca simplesmente, devemos compreender.*

17- PP. *Exatamente, olha só, no caso do gato, nós temos um gato, nós possuímos algo, assim utilizamos o verbo “to have”.*

Pessoal, vamos analisar os seguintes exemplos:

I am ten, my mother is forty and my father is forty-five years old.

I have a car, my cousin has a bike and my brother has a brand-new Ferrari.

Entenderam? A compreensão de uma língua não é simplesmente trocar as palavras.

(Gravação em áudio da aula de 31/05/2004)

Nota-se que nesse excerto os alunos por influência do português cometeram um erro, pensando que aprender uma língua era apenas a troca de palavras de uma língua para outra. Quais as ações utilizadas para solucionar esse problema? Exemplificar? Por quê? Qual o propósito dos exemplos? Na sala de aula o professor não deve ensinar uma palavra isolada, sem fazer da palavra o elemento de um tema, ou seja, sem construir uma enunciação, um exemplo. Esse entendimento nos remete a Bakhtin (1929/2004:129), em que o tema:

É um sistema de signos dinâmicos e complexos, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. (...) É impossível designar a significação de uma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um “exemplo”.

Neste excerto eu oriento os alunos a perceberem que não se pode simplesmente trocar as palavras de uma língua para outra, é necessário perceber como estas palavras funcionam dentro de certo contexto. A compreensão leva as pessoas realizarem ações e, ao mesmo tempo poder representar o mundo por meio da linguagem, podendo interferir

e reconstruí-lo. Desta maneira, se o aluno apenas troca as palavras sem se importar com a função de cada palavra, e, em que situações esta palavra será utilizada, este aluno não se engajará no discurso proposto. Para que os alunos compreendessem a função do verbo “to be” (ser, estar) em contraste com “to have” (ter, possuir), eu forneci alguns exemplos, e assim puderam entender a função desses verbos na leitura.

A aluna focal **A1**, percebe que existe algo divergente entre a língua inglesa e a língua portuguesa. Ela nota que quando ela diz em português “*eu tenho quinze anos*”, ela utiliza o verbo ter e quando diz a mesma frase em inglês ele utiliza o verbo ser, estar. Assim, a aluna compreende que o entendimento de uma língua é algo mais profundo do que uma simples transferência de palavras. Esta aluna percebe que a linguagem age e a posiciona diante dos outros na sociedade em que faz parte, fazendo com que o mesmo reflita sobre o seu papel diante da sua comunidade e do mundo. A consciência do discurso que os alunos estão construindo é de suma relevância, para que os mesmos possam agir de maneira engajada e representativa na construção de significado sobre o mundo social. O que a aluna desenvolveu? A aluna encontrou um ponto de divergência entre as línguas e de certa forma, iniciou indícios à consciência lingüística da natureza da estrutura do uso da língua inglesa em comparação com a sua língua materna.

Será que os alunos perceberam a linguagem como prática social por meio da qual, as pessoas agem no mundo? Percebo que a aluna focal A1 quando diz: “*agora sim professora, não podemos fazer uma troca simplesmente, devemos compreender*”, mostra indícios para uma futura autonomia, e posteriormente engajamento discursivo.

Na seqüência de recursos utilizados para direcionar os alunos à reflexão, eu utilizei recursos semióticos para introduzir um tempo verbal. O quadro encontra-se no Anexo VII. O que havia no quadro? Neste quadro havia o retrato de uma festa de aniversário, na qual a aniversariante iria assoprar a vela, quando de repente surge um cachorro, e sem que os convidados percebessem, ele começou a puxar a ponta da toalha da mesa. O que poderia acontecer no momento seguinte? O bolo poderia cair da mesa?

“Eu questionei o que poderia acontecer se o cachorro conseguisse puxar a toalha”

*“Após as respostas, iniciei a explicação do verbo *be going to*”.*

(Notas de Campo de 30/08/2004)

Através da utilização destes recursos visuais tenho em mente, fazer com que os alunos percebam que este tempo indica uma ação prestes a acontecer a qualquer momento. Acredito que explicar utilizando esses recursos, permitirá aos alunos, refletirem sobre o tempo verbal que indica uma ação, que está prestes a acontecer em um futuro próximo, ou seja, tendo por base o contexto, construir o significado da língua em uso. O que aconteceu na aula ? Quais dúvidas surgiram? A seguir, um recorte da gravação em áudio da aula de 30/08/2004:

1. PP. – *Pessoal após observarmos o quadro do aniversário notamos que a ação que o cachorro irá realizar “the dog is going to do something terrible”, é algo que acontecerá no futuro, não é?*

2. A2. – *Sim, mas por que não é usado “will”?*

3. PP. – *be going to, indica intenção ou quase certeza de que a ação vai acontecer num futuro muito próximo em contraste com will que são ações do futuro. Vamos compreender as diferenças entre will e be going to, vamos analisar a seguinte situação:*

Sueli is talking to Julia:

Sueli: Let’s have a party.

Julia: That’s a great idea. We will invite lots of people.

*Usamos **will** quando decidimos fazer algo no momento que estamos conversando, Nesse caso a festa é uma nova idéia = decisão do momento.*

*Então, usamos **will**.*

Later that day, Julia meets David:

Julia: Sueli and I have decided to have a party. We are going to invite lots of people.

Nesse caso a Julia decidiu convidar muitas pessoas antes de falar com David,

*então usamos **be going to**. Pessoal, tudo bem? Agora, vamos observar essa situação na interação dos personagens. 1) (desenhei os personagens agindo, no contexto específico do diálogo); Pessoal, utilizando a linha do tempo. 2) (tracei uma linha utilizando passado, presente e futuro e exemplificando: decisão do momento = will, decisão anterior a conversa – be going to, para destacar justamente a diferença entre os usos dos verbos). Ainda não? Então, vamos dramatizar a situação? 3) (solicitei a 3 alunos para dramatizarem a situação, representando o papel da Julia, Sueli e David). Após perceber que os alunos tinham compreendido a professora-pesquisadora prosseguiu a aula.*

(Gravação em áudio da aula de 30/08/2004)

O que faço nessa aula? Após utilizar-me de recursos visuais, também utilizei exemplos para que os alunos compreendessem os aspectos funcionais do tempo verbal estudado. Acredito que exemplificando em situação real, torna-se mais compreensível, e enfatiza a função desse tipo de aspecto verbal. Remetendo-me a seguinte citação:

Compete ao professor a compreensão clara sobre os tipos de conhecimento que devem ser considerados no processo educacional, de modo que o andamento favoreça a autonomia, o que implica que na construção do conhecimento comum na aula de língua estrangeira haja lugar para o conhecimento de princípio (Moita Lopes, 1996/2000:106).

Por que desenhei na lousa a situação? Esta ação tem como objetivo que os alunos entendam como usar o verbo estudado. Assim, eu desenhei os personagens como se fosse uma história em quadrinhos, com a fala de cada um para que os alunos pudessem identificar quais as funções, quando é utilizado em um diálogo, e em uma situação real. Após, notei que ainda alguns alunos estavam confusos, então, eu tracei uma linha como se fosse a linha do tempo, para demonstrar quando esse verbo poderia ser usado corretamente. Percebendo ainda que, as minhas estratégias não tinham sido suficientes, solicitei que três alunos dramatizassem a situação utilizando o tempo verbal, e as informações fornecidas na explicação.

A seguir, a aula gravada em áudio de 08/11/2004, na qual parto da curiosidade de alguns alunos acerca de um quadro que encontraram quando faziam uma pesquisa na

biblioteca da escola (Anexo IX). Este quadro mostrava um acidente de carro e a utilização de IF Clauses com a seguinte frase: *“If I hadn’t drunk too much, I wouldn’t have crashed my car”*.

11- PP. <i>“Pessoal, eu escreverei um outro exemplo: If I have money, I will buy a new car, se eu tenho dinheiro, eu comprarei um carro novo. Vamos prestar atenção, esta frase é bastante simples... olha só, se eu tenho dinheiro eu comprarei um carro novo. É uma condição para que eu compre um carro novo, ter dinheiro, portanto, uma condição possível. Agora clareou?”</i>
12- A1. <i>“Sim professora, presente e futuro”</i> .
13- PP. <i>“Agora vamos ver esta sentença no passado e na condicional, olha só... (If I had money, I would buy a new car) Se eu tivesse dinheiro, eu compraria um carro novo. Acontece que eu não tenho dinheiro, portanto, uma situação improvável, ok?”</i>
14- A2: <i>“Certo, passado e condicional”</i> .
15- PP. <i>“Agora um outro caso, na 3ª. Condicional (If I had had money, I would have bought a new car) essa situação é impossível, pois o acontecimento está no passado (ou já ocorreu) e não é mais possível comprar o carro, porque na época que me ofereceram eu não tinha dinheiro. Assim, se na época eu tivesse dinheiro, eu teria comprado um carro novo”</i> .
16- A4: <i>“Ok, professora, quando tenho o passado perfeito de um lado e condicional perfeito do outro, não é?”</i>
(Gravação em áudio da aula de 08/11/2004)

Parti da curiosidade dos alunos (perguntaram-me: por que o uso de tantos verbos ao mesmo tempo?) para introduzir um novo conteúdo. Esta aula desperta o interesse dos alunos, pois a mesma parte de algo que queriam saber. Eu utilizo-me desta curiosidade, para que os alunos possam ter consciência do que é dado e do que é novo, agindo desta forma numa zona de conflito, e construindo conhecimento de maneira compartilhada, segundo Vygotsky (1930/1998). Entretanto a aula segue os moldes tradicionais, tornando-se “depósitos de informações”, justamente contra os meus princípios, esta aula encaixa-se na concepção bancária de Freire (1970/1987). O que fazer para fugir do tradicional? Nesse caso acredito que utilizando esse aspecto gramatical em um contexto

mais amplo, por exemplo, em um texto ou até mesmo em uma situação real, na qual eu pudesse mostrar as funções desse verbo, e assim, os alunos entenderiam o propósito. Portanto, que esse desenvolvimento em sala permitisse que os alunos adquirissem autonomia, e uso do que aprendeu em contextos diversos (Moita Lopes, 1996/2000).

Ainda com o intuito de verificar o engajamento discursivo e o desenvolvimento da consciência, analiso algumas atividades propostas em sala de aula. Para tanto, utilizo a reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996). Essa reflexão no contexto educacional implica a substituição do saber pedagógico por perguntas derivadas da prática pedagógica. E, Gadotti (1997:254) adiciona o seguinte: “*a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la*”. A seguir, analiso algumas atividades propostas em sala de aula no sentido de verificar o engajamento discursivo e o desenvolvimento da consciência crítica.

A primeira atividade desenvolvida foi a Atividade Tiradentes, que está nos Anexos II e III, cujo objetivo inicial era a construção de uma entrevista informal utilizando os dados do texto Tiradentes. No dia da execução da tarefa a sala era composta por 35 alunos, a faixa etária entre 16 e 42 anos, todos cursando o 1º Ano do ensino médio noturno. Os alunos em sua maioria trabalham, mas agora com a crise do emprego acredito que 50% estão procurando emprego, e uma minoria estuda à noite por opção. A minha proposta insere-se “*no ensino da leitura, onde a aprendizagem da língua estrangeira é vista como parte do processo educacional do aprendiz como um todo*” (Moita Lopes, 1996/2000: 133).

Devido à falta de recursos para tirar cópias do texto, a minha primeira ação foi escrever o texto “Tiradentes” na lousa, e após, solicitar aos alunos a cópia do mesmo nos cadernos. Esta ação durou 1 aula. Escolhi este texto, devido o assunto ser pertinente ao momento, pois era a semana em que se comemorava a Inconfidência Mineira, portanto, a semana de Tiradentes. Iniciei a leitura do título, questionando-os sobre a importância do evento, e se alguém poderia citar algo sobre Tiradentes. Isto foi feito para ativar os conhecimentos prévios dos alunos.

A seguir, grifei juntamente com os alunos, mostrando a eles as palavras cognatas existentes no texto, e logo após localizando também juntamente com os alunos os grupos nominais, e novamente em conjunto com os alunos localizei as palavras conhecidas e os verbos existentes no texto. Toda a tarefa de grifar, localizar e mostrar as palavras cognatas, os grupos nominais, as palavras conhecidas, datas, e os verbos foram realizados em conjunto (professora e alunos) no sentido de que compreendessem o texto como um todo. A seguir, 02 (dois) excertos de aulas gravadas em áudio referentes ao dia 20 e 26/04/2004 respectivamente. Quais foram as ações desenvolvidas na apresentação do texto e conteúdos?

Atividade Tiradentes

1. PP – *Pessoal, nessa semana nós comemoramos uma data importante, não é?*
2. A1 – *Tiradentes?*
3. PP -- *Isso, além de ser feriado, vocês lembram alguma coisa sobre quem foi esta pessoa?*
4. A1 - *ele participou da inconfidência mineira...*
5. A4 – *foi enforcado...*
6. PP – *Certo pessoal, agora eu vou passar na lousa um texto sobre ele, e tentaremos entendê-lo através das palavras cognatas, conhecidas, datas, etc.*
7. A2 – *Professora, eu não sei falar nem português porque devo aprender inglês?*
8. PP – *you logo perceberá...*
9. A3 – *mas, professora...moro no Brasil, porque tenho que aprender inglês, eu nunca vou pra lá mesmo?*
10. PP – *Pessoal, a língua inglesa é um instrumento de acesso a outras possibilidades, tanto de emprego, quanto pessoal. No decorrer do ano vocês perceberão...*

Na aula seguinte...

4. PP- *Pessoal perceberam que alguns verbos estão no passado... Por quê?*
5. A1 – *porque estamos narrando uma história que aconteceu no passado, né?*
6. PP – *muito bem, exato...estamos narrando um fato que ocorreu no passado.*

*Vamos associar esses verbos ao passado com a nossa infância, por exemplo,
When I was a child, I used to play a lot... Ok?*

(Excertos das aulas gravadas em áudio dos dias 20 e 26/04/2004)

No excerto do dia 20/04/2004 as minhas ações no sentido de que, os alunos compreendessem o texto através de palavras cognatas, conhecidas, datas, etc. E, no dia 26/04/2004 as ações para explicar o tempo verbal que estava no texto, e exemplificando, para que pudessem entender com maior clareza. Acredito que essas ações direcionaram os alunos, para que percebessem que a compreensão do texto não é uma tradução de cada palavra, e sim, a compreensão de que um texto dialoga com outros textos.

Logo após, solicitei aos alunos que se dividissem em grupos para elaborar uma síntese da compreensão do texto, essa tarefa não é tradução, é a compreensão do texto como um todo. Percebi que ao término dessa tarefa, os alunos refletiram e perceberam que o texto é dialógico, portanto o mesmo dialoga com outros textos. Segundo Moita Lopes (1996/2000: 142), “(...) *questões em nível de uso da linguagem na sociedade, isto é, como leitores e escritores projetam seus valores, crenças e projetos políticos na construção do significado*”. Na sequência fiz a leitura do texto em voz alta, e em seguida solicitei para que alguns alunos também a fizessem. O objetivo dessa ação foi no sentido de que os alunos observassem e compreendessem a pronúncia e a entonação das palavras, ou seja, para que adquirissem o hábito de ouvi-las, e desenvolvessem a *consciência lingüística*. Esse aspecto nos remete a citação nos PCN-LE Brasil (1998:22):

Consciência lingüística se refere à consciência da natureza da estrutura sonora das línguas estrangeiras (fonemas, padrões entonacionais etc.) e de certas regras de uso dessas línguas em comparação com as da língua materna.

Acredito que é necessária uma exemplificação de como pronunciar e ler na entonação correta, para que o aluno saiba reconhecê-las, para poder aplicá-las, no desenvolvimento oral.

Na aula seguinte com o intuito de trazer o texto para a vida real dos alunos, tracei um paralelo entre o nascimento de Tiradentes (mencionado no primeiro parágrafo do texto), com os dos alunos. E assim, introduzi o verbo “*to be born*”, e solicitei aos alunos que trabalhassem em pares com as questões: “*When were you born?*” e “*Where were you born?*”. A seguir, solicitei aos alunos que se dividissem em grupos novamente e, baseados no texto, construíssem perguntas para uma possível entrevista. Essa entrevista seria realizada com o colega da sala, portanto, informal. Essas ações realizadas por mim, na introdução dos alunos ao contexto do texto estudado, me remetem a seguinte citação:

Aos parâmetros PCN-LE Brasil (1998:58):

O processo de aprender pode ser considerado uma forma de co-participação social (isto é, participação com alguém em contextos de ação) entre pares na resolução de uma tarefa em que a participação do aluno é periférica, inicialmente, até passar a ser plena com o desenvolvimento da aprendizagem. (...) O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre aluno e o professor ou um colega.

Após a construção da entrevista⁹, os grupos a dramatizaram. Essa ação teve por objetivo o uso da língua em um contexto real. No início da atividade os alunos reclamaram, pensando não serem capazes de realizar a tarefa solicitada. No entanto, no decorrer da atividade com as interações entre professora e alunos, alunos e alunos, e as “dicas” fornecidas por mim, foi possível a construção da entrevista. Estas dicas eram palavras que eles desconheciam, usos de verbos na forma correta, etc. Após a dramatização da entrevista construída por eles, os alunos refletiram a respeito do uso dessa entrevista na vida real, e notaram que a entrevista, do modo que organizaram as perguntas, não seria real, logo, sem naturalidade. O que ocorreu? Quando eu determinei o contexto e a situação da entrevista, os alunos não perceberam como utilizar a língua em uma situação real e significativa. Assim, noto que a partir dessa descoberta dos alunos, em perceber a entrevista que construíram como algo fora da realidade, caracteriza a percepção do surgimento de indícios do engajamento discursivo.

Notei também, que os alunos trabalharam no sentido da construção de conhecimento compartilhado, aqueles que sabiam um pouco ajudavam aqueles que

⁹ Entrevista está no Anexo III.

tinham maiores dificuldades na realização da tarefa. Portanto, o sócio-interacionismo foi notado, bem como a construção de conhecimento compartilhado, e a existência do trabalho colaborativo. O foco da apresentação do conteúdo foi a construção das questões, para que pudessem ser utilizadas em uma possível entrevista. O meu papel nessa atividade foi o de orientar os alunos, fornecendo-lhes subsídios para que, através do entendimento de um texto biográfico, eles fossem capazes de construir questões ligadas à realidade do seu cotidiano. Eu, e os alunos fomos parceiros na área de construção de conhecimento, atuando conjuntamente na zona de desenvolvimento, de acordo com a perspectiva Vygotskiana (1930/1998). Desta maneira, os alunos tiveram papel ativo e foram capazes de ir além, pois a percepção deles de ser uma entrevista que não era natural, foi o indício de que algo foi desenvolvido em sala de aula.

Apesar do interesse dos alunos nas atividades, eu deveria ter direcionado os alunos para que a entrevista fosse mais real e não tão artificial. Antes de solicitar aos alunos para construir uma entrevista, seria fundamental abrir uma discussão com a sala da importância de uma entrevista, por exemplo, o que perguntar? Em quais situações essas questões seriam pertinentes? E, assim essa entrevista construída tornaria-se significativa, e só depois solicitar a tarefa de construir uma entrevista. Creio que a participação dos alunos nem sempre é certeza de um retorno positivo. O meu questionamento nesse caso é saber se ocorreu à aprendizagem apenas por interesse na dinâmica da construção da entrevista, ou até mesmo a oportunidade de dramatizá-la para os colegas. Os alunos praticaram a oralidade quando dramatizaram a entrevista, no entanto, acredito que seria necessário mais tempo para que eu pudesse checar a atuação dos alunos quanto à adequação do vocabulário e das expressões, e principalmente o desempenho da pronúncia. Os alunos se comunicaram, perguntaram e responderam utilizando a entrevista construída, no entanto, expressões ficaram soltas e artificiais. Na realidade, fora de uma comunicação significativa para o cotidiano dos alunos, e através da reflexão feita após a dramatização, eles também a consideraram artificial. A atividade foi interessante, os alunos em sua maioria participaram com entusiasmo, porém acredito que faltou um “warm up” adequado que os levasse naturalmente à necessidade de comunicação. Neste caso, como “warm up” poderia ter sido utilizado um vídeo exibindo uma entrevista autêntica, pois desta maneira os alunos construiriam algo mais inserido na realidade. Acredito que utilizando este meio, provocaria reações que envolveriam sentimentos, opiniões, desejos, experiências que já tivessem ocorrido em

suas vidas. Um ponto indiscutivelmente positivo foi trocar as entrevistas entre os grupos, essa troca proporcionou aos alunos a oportunidade de praticar expressões novas, descrever e falar sobre as suas preferências, enfim, contribuiu no desenvolvimento de conhecimento do mundo.

A segunda atividade foi a Atividade Z&Z. Esta atividade foi realizada na mesma sala que a anterior. A minha primeira ação foi perguntar se alguém havia passado por uma situação no trabalho, ou na vida cotidiana na qual teria necessitado usar o inglês para se comunicar. Essa questão foi para envolver os alunos. De imediato uma aluna levantou o braço e disse que havia passado por esta situação, e foi extremamente constrangedor não saber falar tão poucas palavras, que a teriam ajudado a atingir sua meta de vendas. Agradei a participação da aluna, e solicitei aos alunos que se dividissem em grupos de até quatro componentes, e construíssem um diálogo¹⁰ possível entre a vendedora e a cliente. Logo em seguida forneci algumas palavras, para que pudessem contextualizar a situação proposta. Depois os alunos dramatizaram para a sala o diálogo construído, e após escolheram o que melhor representava a atividade proposta. A seguir, excerto da aula de 14/06/2004, na qual ocorre o desenvolvimento dessa atividade Z&Z.

1. PP- *Quem já passou por uma situação que necessitasse o uso da língua inglesa para se comunica?*
(uma aluna levanta a mão)
2. A – *Professora, no meu trabalho ocorreu.*
3. PP - *Então nos conte o que ocorreu.*
4. A – *eu estava próxima da área dos provadores da loja em que trabalho e chegou uma senhora que queria provar alguns vestidos, só que ela não sabia se expressar em português, e a grande dificuldade é que eu não sabia me expressar em inglês.*
5. PP – *então, vocês estão sentindo a importância em saber falar uma outra língua, não é só para as provas, no dia-a-dia também é necessário. Lembram quando eu disse que a aprendizagem da língua inglesa conduziria vocês a se engajarem em discursos diversos? Perceberam a importância de se comunicar*

¹⁰ Diálogo está no Anexo V.

em outra língua?

6. A – *concordo...professora...pensando bem não seria tão difícil, não é?*
7. PP – *não seria mesmo, porque na verdade vocês já sabem, é só uma questão de colocar em ordem de diálogo, Pessoal, então vamos tentar produzir um diálogo neste contexto mencionado pela colega?*
8. A2 – *não consigo professora!*
9. PP – *você verá como é possível, primeiro vamos nos reunir em grupos.*
10. PP – *o que dizemos para alguém quando encontramos?*
11. A1 – *cumprimentamos?*
12. PP – *isso, mas como é em inglês esse cumprimento?*
13. A2 – *good morning, afternoon, evening e night?*
14. PP – *well done! E oferecer ajuda a alguém?*
15. A2 – *Can I help you?*
16. PP – *good! Pessoal, e assim por diante, roupas, etc., imaginem o contexto sugerido e cada grupo fica com um dicionário para pesquisar as palavras que desconhecem, Ok?*
17. A3 – *e quanto aos tempos verbais que serão usados no diálogo?*
18. PP – *não se preocupem farei uma breve revisão, ok?*
19. A3 – *ok, professora.*

(Excerto da aula gravada em áudio de 14/06/2004)

A produção de um diálogo que pudesse ser utilizado em uma loja de departamentos, em uma situação de compra e venda de mercadorias, era o principal objetivo da tarefa. A minha intenção era de que os alunos percebessem, que poderiam realizar esta tarefa de construção do diálogo em língua inglesa mais do que pensavam, e coloquei-me na posição de mediadora (de parceira mais competente), pois forneci palavras com usos e funções. O conhecimento, portanto, foi construído pelos alunos com a mediação da professora-pesquisadora, que segundo a teoria Vygotskiana (1930/1998), neste contexto era o par mais competente que ajuda o aluno a resolver a tarefa de construção de significados/conhecimento, com a qual tanto eu quanto os alunos estavam envolvidos. Eu orientei os alunos para que refletissem sobre os diálogos construídos dentro de um contexto de construção de significado, refletindo sobre: Quem disse o que? Para quem? Onde? Quando? Por quê? Acredito que os alunos se

envolveram na atividade pelo fato de ser algo pertinente ao seu cotidiano, algo que pode acontecer no trabalho, ou até mesmo quando for fazer compras nesta loja. Desta forma, a aula tornou-se mais interessante, nos remetendo aos parâmetros PCN – LE Brasil (1998:59):

Na verdade a aprendizagem em sala de aula é uma extensão de um desafio diário: a necessidade de se interagir a partir de percepções comuns do mundo ou da criação de perspectivas comuns.

Os alunos perceberam que são capazes de desenvolver conhecimento, em situações possíveis de seu cotidiano. A reflexão sobre o uso das palavras contidas em um diálogo, levou os alunos a perceberem a importância da aprendizagem da língua inglesa não só como algo distante, mas como algo real e necessário para o dia-a-dia de suas vidas. Esse fato nos remete novamente a seguinte citação: *“a aprendizagem não deve só nos conduzir a algum lugar, ela deve nos permitir prosseguir mais facilmente”* (Bruner, 1977:17). Os alunos praticaram oralidade quando dramatizaram o diálogo. No entanto, faltou tempo adequado para checar a atuação dos alunos, em relação à adequação das expressões e do desempenho da pronúncia. O diálogo por ser algo possível no contexto dos alunos, tornou-se uma comunicação significativa, ou seja, notaram a importância da tarefa, e solicitaram mais aulas para a construção de outros diálogos em diferentes situações. Na realidade, aconteceu na medida em que os alunos perceberam as escolhas lexicais, textuais e temáticas, as quais pessoas envolvidas em um diálogo utilizam, eles entenderam a importância do discurso na vida cotidiana. Essa instância reflexiva nos remete a Shor e Freire (1984:8-9) e Shor (1992:33), apud Kincheloe (1993/1997), esses autores a nomearam de “relacionamento epistemológico com a realidade”, na qual os problemas são colocados em torno de temas geradores da vida cotidiana, que permitem que as aulas não ofereçam fatos a serem memorizados, mas sim problemas colocados no contexto da experiência dos alunos. O contexto foi fornecido, no entanto, os alunos puderam utilizar as suas próprias idéias e confrontá-las com os pontos de vistas de seus colegas de classe, o que fez com que a aprendizagem fosse mais significativa, e portanto, levando-os a refletir sobre sua visão de mundo.

Percebi que esta tarefa por ser significativa para os alunos, estimulou aumentando o interesse dos mesmos pela matéria. Os alunos perceberam o quanto é necessária e prazerosa a aprendizagem da língua inglesa. Considero a atividade como

muito interessante, pois todos os alunos participaram, mas poderia ser melhor se eu tivesse exibido algum filme de curta metragem com algum diálogo como “warm up”. Esse “warm up” seriam duas pessoas dialogando, em situações do cotidiano com muita naturalidade. Desta maneira, despertaria maior interesse, provocando um maior envolvimento. Ao propor que os alunos dramatizassem os seus diálogos para outras salas de aula, eu estimularia o interesse dos colegas, no sentido de entender a língua como algo vivo e presente em nossos dias.

Na seqüência a terceira atividade, nomeada Olimpíadas, cujo texto está no Anexo VI, e Musicoterapia no Anexo VII. Ambas as atividades têm o mesmo objetivo, trabalhar a leitura, como parte do processo educacional do aprendiz como um todo. A minha primeira ação em ambas as atividades foi escrever os textos na lousa, e solicitar para que os alunos a copiassem. Em seguida, pedi que observassem os títulos, no sentido de perceberem a importância destes, e tentar adivinhar quais temas seriam abordados nos textos. Na seqüência juntamente com os alunos, grifei as palavras cognatas e conhecidas, para iniciarem a compreensão dos textos. A seguir, argumentei sobre a necessidade desta interpretação textual sem dependência do dicionário, que seria consultado só em casos especiais. Assim, somente as palavras desconhecidas por todo o grupo foram pesquisadas. A seguir, fiz as leituras em voz alta, e solicitei que alguns alunos também a fizessem. Na seqüência, solicitei aos alunos que formassem grupos de até quatro elementos, para que elaborassem sínteses da compreensão dos textos. Essas tarefas que os alunos desenvolveram não foram traduções, mas a compreensão das escolhas lexicais, e reflexões sobre os textos estudados, verificando a dialogicidade dos mesmos. Na realidade, o meu intuito era de que os alunos atingissem uma *base discursiva*, que segundo os PCN-LE Brasil (1998:20) é: “*o domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras por meio do texto escrito ou oral*”.

Assim, os objetivos principais das aulas foram: leitura e a compreensão geral dos dois textos. A minha intenção era de que, os alunos percebessem que poderiam entender a língua inglesa mais do que supunham, e no caso a língua escrita. Assim, coloquei-me na posição de mediadora (o par mais competente), usando outros recursos, como palavras cognatas ou transparentes para motivar os alunos na compreensão dos textos. O objetivo é para que os alunos não fiquem dependentes do dicionário. Nota-se que, nas

aulas ocorreu o início de reflexões pelos alunos com a minha mediação, neste caso parceira mais experiente na zona da construção de conhecimento, de acordo com a perspectiva Vygotskianiana (1930/1998). A importância do meu papel como mediadora na elaboração do conhecimento fica evidente, pois com a colaboração de um par mais desenvolvido os alunos ganham consciência, e controle de seus processos mentais. Apesar do interesse nas atividades, acredito que deveria ter direcionado os alunos para a produção escrita de outros textos. O fato de ter utilizado estratégias para o entendimento dos textos, libertou os alunos da dependência do dicionário, deixando-os mais autônomos e independentes. Desta maneira, estimulou-os a perceber, e entender a língua como algo vivo. Estas atividades reforçaram nos alunos a percepção da importância da língua inglesa, como necessária e prazerosa.

Percebi que os alunos participaram com muito afinco, mas poderia, além disso utilizar algumas aulas para a leitura em voz alta e assim praticar mais a oralidade. Uma outra ação poderia ser desenvolvida, a criação de outros textos a partir dos fornecidos, e assim, praticar mais a produção escrita. Acredito que a melhor forma de apresentar palavras novas é por o uso de mímicas ou analogias. No entanto, devido de falta de tempo para tal, optei por escrever o vocabulário básico na lousa. Acredito que o trabalho envolvendo textos, não gerará apenas compreensão, mas os alunos poderão extrapolar e refletir sobre aquele contexto específico, dialogando com outros textos e apresentando críticas e sugestões.

Com relação aos alunos, será que entenderam que o discurso passa a ser percebido por meio do papel que exerce como constitutivo da vida social? Acredito que os alunos perceberam que no momento em que se aprende a língua inglesa, abrem-se possibilidades para seu engajamento em diversas situações, tais como: no próprio espaço em que se vive nos significados que circulam por todas as partes, até mesmo na leitura de um manual de aparelho eletrônico, que acabará de adquirir, enfim, perceberam a necessidade, e o prazer de aprender uma língua que lhes de acesso a tudo que circula na atualidade. Tornou-se clara o início de um desenvolvimento da conscientização deste engajamento discursivo, e envolvimento dos alunos, especialmente na atividade nomeada Z&Z. Acredito que este envolvimento é devido ao fato de que esta é uma situação possível, ou seja, real.

Os alunos perceberam que, aprender uma língua é se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam. Na realidade, estamos discursivamente posicionados de certo modo, e podemos alterar essas disposições para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem, como também aqueles que excluem os outros. Esta situação torna-se evidente quando os alunos dramatizam a entrevista que construíram na Atividade Tiradentes. Notaram que ela estava artificial, parecia mecânica. Diferentemente do diálogo construído na atividade Z&Z, onde eles perceberam a importância das escolhas lexicais, e suas criações tornaram-se naturais e possíveis. Tal percepção das escolhas léxicas corretas nos remete à citação de Moita Lopes (2003:46): a “*compreensão inclui a consciência de que o uso da linguagem envolve possibilidades de significados por meio dos quais podemos agir no mundo e constituir-lo*”.

Desta maneira, no momento em que os alunos se engajam discursivamente, eles passam a desenvolver a consciência crítica, pois percebem que o uso da linguagem envolve diversas possibilidades de significados por meio dos quais podem agir no mundo, constituir-lo e transformá-lo.

No decorrer dessa pesquisa tive a oportunidade de perceber o início do desenvolvimento dessa consciência crítica em relação ao uso da linguagem. Analisando um excerto de aula gravada em áudio de 20/04/2004, em comparação com as últimas anotações reflexivas de 06/12/2004, percebo que 08 meses foram necessários para que os alunos mudassem as suas “falas”, em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto da escola pública, e que percebessem a sua real importância. Algo aconteceu nas minhas aulas?

Atividade Tiradentes

6. PP – *Certo pessoal, agora eu vou passar na lousa um texto sobre ele, e tentaremos entendê-lo através das palavras cognatas, conhecidas, datas etc.*
7. A2 - *Professora, eu não sei falar nem português porque devo aprender inglês?*
8. PP – *você logo perceberá...*

9. A3 – *mas, professora...moro no Brasil...porque tenho que aprender inglês, eu nunca vou pra lá mesmo?*

10. PP – *Pessoal, a língua inglesa é um instrumento de acesso a outras possibilidades tanto de emprego, quanto pessoal. No decorrer do ano vocês perceberão...*

(Excerto da aula gravada em áudio de 20/04/2004)

Em contrapartida, com as seguintes anotações reflexivas colhidas no último dia letivo de 2004.

A2: *“Na minha opinião graças a este ano eu **posso refletir e compreender** alguns textos em Inglês, talvez tenha sido a única vez em que **eu tenha aprendido algo de Inglês realmente**”*

A3: *“Agora sei que é **possível aprender, falar e se conseguir ensinar uma língua**”.*

(Anotações Reflexivas de 06/12/2004)

Quando o aluno focal A2 menciona *“eu posso refletir e compreender alguns textos”*, ele está se referindo às escolhas temáticas, ou seja, qual tópico foi tematizado e a razão desta escolha pelo autor, que escolhas lexicais foram feitas para representar as pessoas em um texto, que escolhas textuais (que tipo de organização textual foi usado para apresentar as pessoas agindo no discurso), enfim, que variedades lingüísticas foram usadas para representar as pessoas no texto. Nas atividades Tiradentes, Olimpíadas e Musicoterapia que foram utilizados textos, os alunos perceberam que no processo de interpretação de textos, o leitor é visto como sendo parte de um processo de negociação de significado com o escritor, ou seja, do mesmo modo que dois interlocutores estão interagindo entre si na busca do significado. Desta maneira, essa interação que ocorre entre o leitor e o escritor é caracterizada por procedimentos interpretativos, que são parte da capacidade do leitor de se engajar no discurso ao operar no nível pragmático da linguagem (Moita Lopes, 1996/2000). Na realidade, quando o aluno reflete, compreende alguns textos, ele estará percebendo onde a prática discursiva ocorreu quem disse o quê, para quem, onde, quando e por que, assim trazendo o foco do texto para a vida social.

Acredito que tal percepção foi desenvolvida nos textos das Atividades Tiradentes, Olimpíadas e Musicoterapia, onde os alunos perceberam a dialogicidade dos textos. Esse aluno também percebeu que com o seu desenvolvimento da capacidade de letramento global através dos textos, criaram-se possibilidades a mais de lutar pela transformação social de acordo com Freire (1974). O aluno focal **A2** continua dizendo: “(...) talvez tenha sido a única vez em que eu tenha aprendido algo de inglês realmente”. Esse aluno percebe que algo ficou como aprendizado no ano de 2004. Talvez o despertar do uso da língua inglesa e a importância de sua aprendizagem?

No caso do aluno focal **A3**, quando ele diz “*que é possível aprender, falar e se conseguir ensinar uma língua*”, percebe que aprender e falar uma língua estrangeira não é algo tão distante como ele imaginava anteriormente. Como o motivei a pensar desta forma? Através de estratégias e orientações, para que o aluno percebesse a importância de aprender e de falar uma língua estrangeira, oferecendo possibilidades de participação em práticas discursivas variadas, com pessoas de várias partes do globo.

Acredito que o momento em que o aluno focal **A3** diz: “*e se conseguir ensinar uma língua*”, é a grande evidência de que forneci subsídios adequados para que o aluno idealizasse em um projeto como esse - ensinar uma língua.

Após estas análises, acredito que o contexto do aluno é algo de grande relevância para desenvolvermos um estudo como este, pautado no perfil do aluno. O contexto, a comunidade e a família sempre estão presentes nas atitudes dos alunos. Compete ao educador entender o seu contexto para desenvolver estratégias de ampliação de horizontes, e ter a iniciativa de estabelecer uma ligação entre o que será ensinado e o que os alunos já sabem, evidenciando o conhecimento prévio dos alunos.

Outro fato de grande relevância é que percebi a inclusão dos alunos como elementos ativos e co-responsáveis pela construção compartilhada do conhecimento, podem ser considerados como sendo o aspecto mais evidente em todas as atividades desenvolvidas. As aulas adquiriram um outro padrão, e confirmando a teoria de ensino-aprendizagem de Vygotsky (1930 e 1934), a interação passou a ser o ponto crucial no desenvolvimento do conhecimento. Na verdade, percebi que a minha interação junto aos meus alunos, foi de grande importância na perspectiva de Vygotsky (1930/1998), de

que o outro, exerce papel essencial no processo de desenvolvimento pessoal, portanto, o papel do outro, no que diz respeito ao questionamento, é primordial para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Na atividade nomeada Z&Z foram perceptíveis indícios de engajamento discursivo. Na realidade, os alunos perceberam que o discurso que construíram não eram apenas sentenças soltas sem finalidade, e sim, um discurso como ação social. Os alunos perceberam ainda que, o discurso representa um modo de fazer coisas com as pessoas, e com o mundo social. Desta maneira, este fato de nos engajarmos no discurso é o modo de representarmos o mundo através da linguagem, e que este discurso é acima de tudo, um mundo em construção.

Na atividade Z&Z, os alunos compreenderam que comunicar-se na língua inglesa, não basta unicamente ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É necessário, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico, de maneira a que se produza a comunicação. Na realidade, notaram que é preciso, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas em um determinado contexto.

Ressalto ainda que é notável, tanto a minha evolução no sentido de implementar as atividades propostas em sala de aula, quanto os alunos em relação a seu desenvolvimento cognitivo. Toda essa evolução é percebida na fala dos alunos que tinham o hábito de dizer: *“Professora, eu não sei falar nem português porque devo aprender inglês”*, ou até mesmo: *“Professora, moro no Brasil porque tenho que aprender inglês, eu nunca vou pra lá mesmo”*. Em contrapartida, o que o aluno diz agora: *“Na minha opinião graças a este ano eu posso refletir e compreender alguns textos em Inglês, talvez tenha sido a única vez em que eu tenha aprendido algo de Inglês realmente”*, e outro aluno também diz : *“Agora sei que é possível aprender, falar e se conseguir ensinar uma língua”*.

Será que atingi os objetivos propostos na pesquisa? Acredito que as minhas ações em sala de aula provocaram algo nos alunos, talvez o início de um processo de reflexão crítica em relação à importância de se aprender a língua inglesa, e a relevância

de que a mesma tornou-se fundamental, tanto para o desenvolvimento profissional, quanto para o desenvolvimento pessoal, ou seja, um novo despertar.

Creio que esse despertar poderá levar os alunos a perceberem, o quanto é importante esse conhecimento, no entendimento de outras culturas, e até mesmo através desse conhecimento, compreender o que acontece pelo mundo. É necessário levarmos em conta o momento sócio-histórico e cultural, para que possamos, compreender os nossos alunos da rede pública de ensino. As questões da família, comunidade, políticas são inseparáveis quando se pretende realmente entendê-los, sem um prévio senso comum. O educador necessita, desvencilhar-se de certos preconceitos que fazem com que as suas práticas não atinjam os seus alunos, no sentido de informá-los e conscientizá-los de suas participações na construção de uma sociedade um pouco mais justa, do que a que nos cerca atualmente. Acredito no educador brasileiro exercendo e proporcionando uma educação eficiente, que habilite seus alunos a se tornarem cognitivamente hábeis e serem capazes, por exemplo, para desconstruir e decodificar as intenções nos discursos dos políticos brasileiros, e nas urnas fazer uso do seu direito de cidadão, não se deixando levar por “meias palavras”, e nem se tornando uma espécie de “fantoche”, nas mãos dos governantes.

Acredito que a conscientização e o pensar crítico mencionados por Freire (1970/1987,1996), devem sempre acompanhar o educador em sua trajetória pedagógica. E, quanto a lamentar? É muito fácil apenas lamentar, os educadores tornam-se homens-mundo. “*Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros, Homens espectadores e não recriadores do mundo*” (Freire, 1970/1987:62).

A seguir, apresento as considerações finais, com as devidas contribuições para este estudo.

Considerações Finais

O presente estudo permitiu-me analisar as minhas práticas, e assim ter uma visão mais ampla em relação às minhas ações em sala de aula, no sentido de ligá-las às teorias propostas na fundamentação teórica. Desta forma, tive a oportunidade de compreender, através da análise dos dados, o contexto sócio-histórico dos alunos, que muitas vezes é alterado pelo senso comum, que o torna irreal. No momento em que os alunos foram questionados, muitas crenças ou representações que eu tinha sobre eles foram desaparecendo, e assim, pude entendê-los de uma forma mais adequada.

Através deste entendimento, percebi que ao invés de julgar os alunos, a melhor maneira de agir seria refletir para dialogar, e assim, poder perceber a razão de suas atitudes em sala de aula, e diante de suas comunidades. Que atitudes os alunos costumavam ter na sala de aula? A falta de compromisso com relação à escola, por exemplo, não entregando as tarefas nas datas solicitadas pelos professores. E, diante suas comunidades, não problematizando os acontecimentos no sentido de mudanças. Por que problematizar? Nas palavras de Freire (1970/1987), essa problematização é necessária para que possamos refletir, e agir no permanente movimento de busca e mudança. Agora compreendo que a maneira como agem é parte de seu contexto sócio-histórico, e é necessário entendê-los para poder orientá-los na reflexão sobre suas ações.

A parte mais árdua deste estudo foi à análise das minhas próprias práticas. Para conseguir enxergá-las como professora, assumi o papel da pesquisadora, o que proporcionou um distanciamento dos fatos da sala de aula, no sentido de um melhor entendimento. No princípio eu não conseguia perceber nada, os dados não diziam nada, mas, com o tempo, pude com maior clareza perceber que a minha formação como professora, e o meu contexto estavam inseridos nas minhas práticas em sala de aula, portanto, todo o meu *background* estava em minhas ações.

Os dados da pesquisa coletados durante um período de 8 meses, permitiram que eu refletisse sobre as minhas práticas utilizadas em sala de aula, no sentido de que, gerassem transformação em mim mesma, e, em certa medida, em meus alunos. Que transformações ocorreram? Acredito que o principal problema, o qual gerou o início

dessa pesquisa foi justamente perceber que, os alunos não tinham interesse pela disciplina língua inglesa. Desta forma, utilizei o diálogo (professora e alunos) como ponto de partida, algo que eu costumava dar pouca importância adquiriu papel de grande relevância nas minhas práticas, e, deste modo percebi que muitas atividades poderiam ser redirecionadas, para que os alunos percebessem a importância do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

O estudo em pauta também favoreceu verificar as concepções que os alunos trazem ao contexto escolar, como por exemplo, ver o processo ensino-aprendizagem como um “depósito de conteúdos”. Essa concepção nos remete à “concepção bancária de ensino”, na qual Freire (1970/1987), compara os educandos aos depositários e o educador ao depositante. Desta forma os alunos vêem o erro como algo que não deve ocorrer em sala de aula, portanto, eles se encaixam na aprendizagem behaviorista. Segundo Williams e Burden (1997), esta teoria considera o erro como um elemento negativo, pois atrapalha o processo de aprendizagem como um todo, devendo então ser corrigido imediatamente. Entretanto, nós educadores entendemos que a aprendizagem é um processo assimilativo, e o erro é considerado parte do conhecimento em construção.

Este caminho que percorri, descrevendo as minhas práticas em sala de aula, foi extremamente interessante porque representou o estágio inicial da reflexão, que me permitiu entender melhor os porquês das minhas ações e, em alguns casos, iniciar transformações. Essas reflexões constituíram-se dos momentos, em que pensei sobre o processo reflexivo dos alunos, e sobre mim mesma enquanto aprendiz, colocando-me sempre no lugar dos alunos para poder melhor entendê-los. Através das minhas ações realizadas em conjunto com os alunos, por exemplo, grifar no texto, as palavras cognatas, palavras conhecidas, construir frases, etc., foi sendo construído o conhecimento compartilhado, ou seja, forneci subsídios (não apresentei apenas as palavras soltas, exemplifiquei para que percebessem as funções das palavras no texto) aos alunos para que eles pudessem agir no mundo. Desta forma, o meu papel foi o de mediadora, no sentido de organizar ações que possibilitassem aos alunos o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem, nota-se esse indício de desenvolvimento quando os alunos construíram o diálogo na atividade Z&Z. Eu parti do conhecimento prévio dos alunos, gerando interação, a qual permitiu que os alunos atuassem de forma conjunta na zona de construção de conhecimento. Além disso, esta

pesquisa também corroborou com o conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZPD), de Vygotsky (1930/1998), que age como uma ponte entre dois momentos distintos da evolução pessoal - agir no mundo com assistência de um par mais competente e agir no mundo autonomamente, consciente de suas ações.

Algo em que eu sempre acreditei e que os meus dados confirmaram foi a interação professor / aluno em sala de aula, produzindo dialogicidade e conhecimento. Segundo Kincheloe (1993/1997:134), “o desenvolvimento cognitivo, então, não é uma dimensão estática e inata dos seres humanos; ele é sempre interativo com o ambiente, sempre em processo de ser remodelado e reformado”. Desta forma, a sala de aula se transforma em um espaço discursivo essencialmente heteroglossico, ou seja, um lugar onde múltiplas linguagens entram em contato. Conseqüentemente as interações propiciadas nas aulas permitiram que os alunos expusessem suas opiniões e suas sugestões, ou seja, suas interações, as quais permitiram que a professora e os alunos caminhassem em direções diversas, porém com objetivos definidos e pautados na realidade. Nessa mesma linha de raciocínio encontramos o “relacionamento epistemológico com a realidade”, em que os problemas são colocados em torno de temas geradores da vida cotidiana dos alunos. De acordo com Shor e Freire (1984:8-9) e Shor (1992:33), apud Kincheloe (1993/1997), essa instância reflexiva permite que as aulas não se tornem fatos a serem memorizados, mas sim problemas colocados num contexto da experiência do aluno. Os dados mostraram isso na atividade Z&Z, onde os alunos construíram um diálogo possível entre a vendedora e a cliente americana em uma loja de departamentos, desse modo, perceberam que este diálogo foi algo dentro da realidade deles, compreenderam que um diálogo real não é um texto memorizado, é algo imprevisível e mutável de acordo com a situação onde esse diálogo venha ocorrer.

Eu agi no sentido de que, os alunos adquirissem uma nova postura com relação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira na escola pública, e que esta nova postura fosse marcada pela consciência de sua importância político-social. Na realidade, a minha intenção não era apenas o envolvimento lingüístico do aluno, e sim, a ampliação do seu senso crítico com relação a tudo que circula no mundo. Isto ocorreu através de discussões envolvendo problemas do cotidiano dos alunos. Nas atividades desenvolvidas: Tiradentes, Olimpíadas e Musicoterapia, onde utilizei textos, os alunos perceberam que esses textos utilizados não eram mera obra do acaso, tinham razão de

ser, e que os mesmos dialogavam com outros textos. Notaram o momento histórico em que foram escritos e o processo interativo entre o leitor e o escritor. Portanto, os alunos ao interpretarem com reflexão os textos, entenderam a linguagem como processo (Moita Lopes, 1996/2000). Muitas vezes também discutimos notícias que circulavam na mídia, e tinham causado grandes polêmicas, e assim criamos debates que tinham como objetivo direcionar os alunos, para que os mesmos participassem do processo social como cidadãos. Por isso a política aparece como um dado indispensável e onipresente, abrangendo praticamente a totalidade das ações.

Concomitantemente a esse envolvimento político, a realização do presente trabalho favoreceu subsídios aos alunos, para que os mesmos fossem capazes de partir de um entendimento mais amplo, perceber sua participação no processo social, engajar-se na luta por sua transformação, e assim, assumir o papel de cidadãos do mundo. Nesse contexto de conflitos, o que a globalização representa para a vida das pessoas atualmente? Por que discutir globalização? Porque a nova sociedade globalizada exige que os indivíduos mantenham-se sempre atualizados, tornando-se difícil negociar em sistemas econômicos nacionais isolados sem que os mesmos se insiram neste mundo globalizado. De um lado, para grande parte da humanidade ela é uma fábrica de perversidades, onde o desemprego está em constante crescimento ao lado da pobreza, da fome, e das enfermidades. Por outro lado, a mesma globalização também pode ser percebida na construção de um mundo mais humano, justo e solidário. Na realidade, ela exerce influência sobre todos os aspectos da existência humana: na vida econômica, na cultural, nas relações interpessoais e na própria subjetividade. Como educadora, percebo que todos esses fatores atingem e desnorream os indivíduos, produzindo insegurança e medo, no entanto, refletir sobre tudo isso nos possibilita a busca da consciência de nossa participação e importância no mundo como seres humanos críticos (Freire, 1970/1987).

Na realidade, esse estudo vem confirmar a importância do entendimento do engajamento discursivo, pelo fato de que, quando usamos a linguagem, nós o fazemos com pessoas específicas e que têm sócio-histórias que nos fazem agir discursivamente de certo modo. Segundo Moita Lopes (2003), a consciência de que o uso da linguagem envolve possibilidades de significados, por meio dos quais podemos agir no mundo e constituí-lo, ou seja, a utilização da língua como algo dinâmico. Dessa forma, como as minhas ações evidenciaram isso? Através da linguagem que utilizei em sala de aula,

incentivando-os, esclarecendo os objetivos da leitura como um processo de desenvolvimento, dialogando em situações difíceis e imprevisíveis, enfim preparando-os para atuarem como cidadãos com capacidade intelectual, tanto na vida profissional, quanto na vida pessoal, como indivíduos esclarecidos, críticos e competentes.

Quais as contribuições que esse estudo propiciou? Acredito que esta pesquisa possa contribuir para o trabalho de outros educadores que, assim como eu, acreditam na importância do trabalho diário, na diferença que faz quando um aluno da escola pública realmente compreende o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, em um âmbito de crescimento pessoal e profissional. Acredito que, através do processo reflexivo, podemos estabelecer uma relação entre as práticas e o contexto sócio-histórico, e assim, a partir dessas ações, reconstruir nossas práticas com objetivos definidos, e relevantes para a vida de nossos alunos, sendo este processo o grande motivo de nossa caminhada acadêmica.

Considero que eu lancei algumas sementes para que o aluno entendesse a importância do processo de reflexão, porém são necessárias ações conjuntas da família, da comunidade, e do Estado, no sentido de realizar algo mais profundo e significativo. Acredito em mudanças na escola pública, não por ser uma sonhadora, mas sim por acreditar que podemos transformar as nossas práticas, melhorar as nossas ações e interações em sala de aula, enfim, sempre temos algo novo a realizar, e cada dia é um novo dia aberto para reflexões e possíveis mudanças e realizações. O educador da escola pública, mesmo diante das adversidades do contexto de trabalho, precisa acreditar que formará cidadãos críticos, conscientes e envolvidos em ações de reflexão e solidariedade, junto à sua comunidade e ao mundo. O ponto de partida para pensar alternativas, será então, *“as relações interpessoais e o estímulo à solidariedade social, a ser exercida entre indivíduos, entre o indivíduo e a sociedade e vice-versa e entre a sociedade e o Estado, reduzindo as fraturas sociais, impondo uma nova ética, e, destarte, assentando bases sólidas para uma nova sociedade, uma nova economia, um novo espaço geográfico”* Santos (2000/2003:148).

Claramente delineia-se o papel do educador, que não separa cultura, linguagem, raça ou base sócio-econômica dos alunos, e entra na sala de aula não somente como um provedor de informações, mas como um agente transformador na constituição de um

indivíduo crítico, especificamente os professores de língua inglesa lotados nas unidades escolares da rede pública. Por meio de suas ações em sala de aula, devem orientar os alunos e mutuamente criar novas aprendizagens e interpretações compartilhadas, no sentido de que, estes sejam lingüisticamente incluídos. Assim, será possível subsidiá-los, para que sejam valorizados pela sociedade, e possam exercer o direito de cidadãos brasileiros. Creio que as minhas ações permitiram que os alunos, percebessem a necessidade de refletir sobre as tarefas em sala de aula, e como essas reflexões poderão interferir em suas comunidades, enfim, como é importante perceber que um gesto, uma ação, fará muita diferença para suas vidas. Refletir sobre a real função do educador, e se recusar a aceitar o contexto social no qual ensinar acontece como algo dado, são condições para que ocorra uma mudança. Deve-se sempre acreditar e procurar novas formas de fortalecer o poder dos “sem voz”, termo mencionado por Kincheloe (1993/1997), pelo qual me refiro àqueles indivíduos que não lutam por mudanças e transformações, por não possuir consciência crítica de sua real condição e de sua posição perante a comunidade e o mundo que o cerca. Cabe então ao educador, assumir o papel de mediador diante dessas circunstâncias, proporcionando elementos que possam levar os alunos a esta conscientização.

As mudanças ocorridas foram muitas, dentre elas, acredito que através do diálogo muita coisa pode ser mudada e entendida. Os alunos se comportam de maneira indisciplinada, nós como educadores necessitamos descobrir o que está acontecendo, muitas vezes o que falta para um bom relacionamento entre o professor e os alunos, é essa mão amiga do educador. Aproximar-se dos alunos não para que passem a viver em um mundo imaginário de sonhos onde tudo seja perfeito, e sim agindo e mostrando a eles, que podemos mudar o mundo que muitas vezes é injusto, no entanto, é refletindo, problematizando e agindo como um ser participativo, interado e trazendo em sua bagagem conhecimento, os quais poderão agir discursivamente. Desta maneira, com esses elementos será mais fácil de interferirem na dura realidade. Um fato que ocorreu em 29/03/2005, em que os alunos me acolheram com grande carinho, é algo que tem significado, como se fosse um reconhecimento, ou até mesmo conscientização por parte deles, ao trabalho que desenvolvi durante o ano anterior, significa que o vento não levou as minhas palavras.

Desta maneira, reservarei sempre um tempo do meu trabalho para os meus alunos da rede pública, acredito que tenho muito a ensinar a eles, e ao mesmo tempo aprender muito com eles. É motivo de grande satisfação, compartilhar o conhecimento com alunos que têm muito a oferecer. Creio que continuar a ser professora-pesquisadora investigando as minhas práticas em sala de aula, é o meu grande objetivo no sentido de estar sempre atuando na produção de conhecimento sobre a minha prática. Tenho em mente alguns projetos, dentre os quais, promover semanas de estudos nos quais os professores da rede pública, pudessem trocar experiências para um programa de autoformação contínua do professor voltado para a reflexão crítica. Esse é o caminho, estar em contínua formação, e refletindo criticamente sobre o que realiza.

Penso que, ao realizar esta pesquisa contribuí com outros educadores comprometidos como eu no desenvolvimento dos alunos, tanto em termos profissionais, quanto em termos sociais, proporcionando-lhes alternativas de ação e reflexão em suas vidas. Tendo em vista que a lingüística aplicada é mediadora de mudanças, acredito que as minhas contribuições foram em relação ao desenvolvimento de uma conscientização lingüística, tanto com relação à língua entendida como um sistema, quanto em relação à língua enquanto meio de comunicação socialmente construído.

Finalmente, o que eu aprendi no decorrer dessa pesquisa? Compreendi que o papel do educador não é apenas de transmissor de conteúdos, é também de preparar os indivíduos para exercer a suas cidadanias, e ao mesmo tempo integrando-os no mundo do trabalho e social. Portanto, as práticas do educador em sala de aula devem conduzir os alunos a uma reflexão, a qual permitirá possibilidades de progresso, e assim compreendendo que a linguagem é algo inerente ao ser humano, ou seja, é socialmente construída assim como o conhecimento. Na realidade, o aluno necessita entender que a língua inglesa não é somente uma disciplina pela qual aprendemos a falar e escrever, mas é algo que está inserido na vida do cidadão. Acredito muito no meu trabalho, mesmo trabalhando em um ambiente tão adverso, e mesmo sabendo que sou apenas um “grão de areia”, carrego no meu coração muito carinho e respeito pelos meus alunos, e são esses sentimentos juntamente com as experiências acumuladas, e os embasamentos teóricos, que fazem com que as minhas práticas em sala de aula sejam significativas. Acredito também, que essas práticas poderão conscientizá-los a se tornarem verdadeiros cidadãos em um país justo e democrático.

Referências Bibliográficas

AMORIM, M. (2001) *O pesquisador e o outro – Bakhtin nas Ciências Humanas*, São Paulo: Musa Editora.

ANDRÉ, M.E.D.A.(1995) *Etnografia da prática escolar*, Campinas, SP:Papirus (2000).

AQUINO, J.G. (1996).*Confrontos na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor aluno*. São Paulo: Summus.

AURÉLIO, B.H.F. (1988) *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. São Paulo: J.E.M.M. Editores, Ltda.

BAKHTIN, M.(Volochinov) (1929) *Marxismo e Filosofia da linguagem*, São Paulo: Editora Hucitec. (2004)

_____ (1953) *Estética da Criação Verbal*, tradução Paulo Bezerra, São Paulo : Martins Fontes.(2003)

_____ (1975) *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard (1978).

BAUMAN, Z. (1998). *Globalização: as conseqüências humanas*; tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.(1999)

BECK, U. (1997). “A Reinvenção da política: Rumo a uma Teoria da Modernização Reflexiva”, in: GIDDENS, A. BECK, U. e LASH, S. *Modernização reflexiva*. Trad. de Magda Lopes, São Paulo: Ed. da Unesp.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto (1998), *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*, Brasília:MEC.

_____, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1999), *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Brasília: MEC.

BRONCKART, J. P. (1997) *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado Péricles Cunha, São Paulo: EDUC.

BROWN, P. LEVINSON, S. (1987) “Politeness: Some Universals in Language Usage”. Cambridge: Cambridge University Press. First published as “Universal of Language: Politeness phenomena”, in: GOODY, E. (ed) *Questions and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978, pp.56-324.

BRUNER, J. (1977) *The Process of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

CANETTI, E. (1965) “Diálogo com o interlocutor cruel”, in: *A Consciência das Palavras*, São Paulo: Companhia das Letras (1990), pp.55-71.

CELANI, M.A.A. (1992) “Providing opportunities for learning: A Teacher training experience”, in: ESSEN, A. e BURKART, E. (orgs). *Homage to W.R.Lee*. Berlin/Nova York: Foris Publications.

_____ (1981/1995) “Learner-based teaching in unfavourable classroom situations”. *Educação para crescer*. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Inglês -1º e 2º graus. Governo do Estado do Rio Grande do Sul 1991-1995. Secretaria da Educação.

_____ (2004) “Chauvinismo Lingüístico: uma nova melodia para um velho tema?”, in: SILVA, F.L. e RAJAGOPALAN, R.(Orgs) *A Lingüística que nos faz falhar – Investigação crítica*, São Paulo: Parábola Editorial.

CHALITA, G.B.I (2003) O Poder de fogo da Educação : *Revista Fapesp*, edição 85, Março 2003.

CHOULIARAKI, L. e FAIRCLOUGH, N. (1994/1999) *Discourse in late modernity* Edinburgo: Edinburgh University Press.

COSTA, D.N.M. da (1987) *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU-Educ.

CRYSTAL, D. (1997) *A Dictionary of Linguistic and Phonetics*. Cambridge.

DEWEY, J. (1933) *Como pensamos (como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo)*. São Paulo: Nacional. (1959).

DRAIBE S.M. (1994). "Por um esforço da proteção à família: Contribuição à reforma dos programas de assistência social no Brasil", in: KALOUSTIAN, S.M. (org) *Família Brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez, pp.109-31.

EDWARDS, D. & MERCER, N. (1987) *Common Knowledge*. Londres: Routledge.

FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and Power*. Londres: Longman.

_____ (org) (1992a) *Critical Language Awareness*. Londres: Longman.

_____ (1999). Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness* 8 (2), pp.71-83.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo : Paz e Terra (1987)

_____ (1974) *Education for Critical Consciousness*. Nova York: The Seabury Press.

_____ (1983) *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2003) *Educação e Mudança*, São Paulo: Paz e Terra.

- GADOTTI, M.** (1997). *Lições de Freire*. Faculdade de Educação v.23 nº1-2 jan/dez São Paulo.
- GENTILI, P.** (2001) “Escola e Cidadania em uma Era de Desencanto”, in: SILVA, S. e VIZIM, M. (Org) *Educação especial – múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP:Mercado de Letras:Associação de Leitura do Brasil –ALB. pp.41- 56.
- GIROUX, H.A.A.** (1997) *Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HOLLIDAY, A.** (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HORIKAWA, A.** (2000) *As representações e a prática pedagógica transformadora: Uma análise do discurso da e sobre a sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HUBBARD, L.J.** (1975) “Aptitude, Attitude and Sensitivity”, *Foreign Language Annals*, 8, pp 33-37.
- JAWORSKI, A. e COUPLAND, N.** (1999).”Introduction: Perspectives on discourse Analysis”, in: JAWORSKI, A. e COUPLAND, N. (orgs). *The discourse reader*. Londres:Routledge.
- KINCHELOE, J. L.** (1993) *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno*, Porto Alegre, RS: Artes Médicas (1997).
- KINCHELOE, J. L.e W. PINAR.** (1991). “Introduction”, in: KINCHELOE, J.L.and PINAR, W. *Curriculum as Social Psychoanalysis: Essays on the Significance of Place*. Albany, New York: State University of New York Press.

KNOWLES, J.G. & COLE, A.L. (1993) "Teacher development partnership research: a focus on methods and issues". *American Educational Research Journal*. V.30 Nr.3, Washington, DC, p.473-495.

KNOWLES, J.G., COLE, A.L. & PRESSWOOD, S. (1994) *Through preservice teachers' eyes: Exploring fields experiences through narrative and inquiry*. New York: Macmillan College Publishing Company.

LAKOFF, R.T. (1989) *The Limits of Politeness: Therapeutic and Courtroom Discourse*. Multilingual 8-2/2:pp.101-129.

LALANDE, A. (1926) *Vocabulaire technique et critique de la philosophia*, PUF, Paris.

LAVE, J. e WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEECH, G.N. (1983) *Principles of Pragmatics*, London: Longman.

MACHADO, A. R. (1998) *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

MAGALHAES, M.C.C. (1990) *A Study of teacher research collaboration on reading instruction for chapter one students*. Tese de Doutorado inédita. Virginia: Polytechnic Institute and State University.

_____.(1996). *Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores*. The ESpecialist, v.17, pp.1-18.

_____.(2000). *Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices*. Comunicação apresentada no Congresso Brasil 2000, Unicamp, Campinas, São Paulo: University Press, ISBN 87 7288 841 5.

- _____ (2004). “A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos”, in: *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*.MAGALHÃES, M.C.C.(Org), Campinas,SP: Mercado de Letras,pp. 59-85.
- MIZUKAMI, M.G.N e REALI, M.de M.R.**(Orgs) (2002) *Aprendizagem Profissional da Docência – Saberes, contextos e práticas*. São Carlos:EDUFSCAR.
- MOITA LOPES L.P.** (1994) *Contextos Institucionais em Lingüística Aplicada: Novos rumos*. Comunicação apresentada no V INPLA, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____ (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada*, Campinas: Mercado de Letras (2000).
- _____ (2002) *Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas: Mercado das letras.
- _____ (2003) “A nova ordem mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política”,in: BARBARA, L. e RAMOS, R.C.G. (orgs) *Reflexão e Ações no ensino-aprendizagem de línguas*, Campinas, SP: Mercado de Letras.pp.29-54.
- _____ (2005) *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Texto apresentado no Simpósio Internacional realizado em São Paulo de 25 a 26/04/2005 organizado pela International Research Foundation for English Language Education – TIRF. pp.1-13.
- MOSCOVICI, S.** (1984) “The Phenomenon of Social Representations”, in: FARR, R.M. & MOSCOVICI, S. (eds) *Social Representations*: Cambridge: University Press.
- MOUSTAKAS, C.** (1990) *Heuristic Research*. Newbury Park, Ca:Sage Publications.

- NWOYE, O.G.**(1992) *Linguistic Politeness and Socio-cultural variations of the notion of face*. Journal of Pragmatics No.18, pp.309-328.
- RAMOS, R. de C.G.** (1999) “Questionário de Necessidades/Expectativas”: módulo necessidades e priorizações de habilidades- PUC-SP.
- REGO, T.C.** (1995) *Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação*. São Paulo: Vozes.
- ROEMING, R.F.**(1966) “The Predicability of Language Learning Results”. Contact, 9, pp.2-11.
- ROSE, K.R. & KASPER, G.** (eds) (2001) *Pragmatics in Language Teaching* Cambridge:CUP.
- RUZ, J.** (1998). “Formação de Professor diante de uma nova atitude formadora e de eixos articulados do currículo”, in: SERBINO, VOLPATO, R. e outros (Orgs) *Formação de Professores*. São Paulo: Editora da UNESP.
- SANTOS, M.** (2000). *Por uma outra globalização*, Rio de Janeiro: Record.(2003)
- SARTRE, J.P.** (1943). *L’être et le Néant*. Paris:Gallimard.
- SHOR, I.** (1992) “Education is politics: Paulo Freire’s critical pedagogy”, in: McLAREN, P. and LEONARD, P. (ed.), *Paulo Freire: A Critical Encounter – The Compassionate Fire of a Revolutionary Life*. London: Routledge.
- SHOR, I. e FREIRE, P.** (1984) *A Pedagogy for Liberation*, Westport, Conn: Bergin e Garvin (1987).
- SPOSITO, M.P.** (2001) “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”. *Educação e Pesquisa*. V.27, nº 1. São Paulo. Jan/Jun-2001.

- TAILLE, Y. la** (1996) “A Indisciplina e o sentimento da vergonha”, in: AQUINO, J.G. (org) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- TELLES, J.A.** (2002) “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol.5, N.2, pp.91-116.
- THOMPSON, J.B.** (1998) *A mídia e a Modernidade: uma teoria social de mídia*. Trad. de Wagner Oliveira Brandão, Petrópolis: Vozes.
- VYGOTSKY, M.** (1930) *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* : Michael Cole et al (Orgs) Trad. José Cipolla Netto et al, São Paulo : Martins Fontes.(1998)
- _____ (1934) *Pensamento e Linguagem*: Trad. Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes. (1998)
- WALLACE, C.** (1992) “Critical literacy awareness in the EFL classroom”, in: FAIRCLOUG, N. (org) *Critical language awareness*. Londres, Longman.
- WENGER, E.** (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J, e SMOLKA, A.L.B.** (1993) “Continuando o diálogo Vygotsky, Bakhtin e Lotman”, in:DANIELS, H.(Org) *Vygotsky em foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas: SP: Papirus Editora, pp.121-148.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R.** (1997) *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO I

Questionário para identificação do contexto do aluno, tendo em vista, um melhor planejamento das aulas de Inglês:

Nome: _____

Idade : _____ Série : _____ Período: _____ Data: _____

Bairro: _____

1. Você estudou Inglês no Ensino fundamental ?
Sim _____
Não _____ Quanto tempo ? _____
2. Você faz/fez algum curso de Inglês fora da escola? _____ Quanto tempo?
3. No que você acha que o Inglês contribui/pode contribuir para sua vida? _____
4. Você tem interesse e está motivado para aprender Inglês? Assinale com um X uma das alternativas abaixo:
 - a) ___ altamente interessado e motivado
 - b) ___ muito interessado e motivado
 - c) ___ mais ou menos interessado e motivado
 - d) ___ pouco interessado e motivado
 - e) ___ nada interessado ou motivado
5. O que você mais gosta de fazer com Inglês?
____ ouvir música
____ cantar músicas no karaokê
____ ler revistas ou jornais
____ escrever bilhetes / e-mail
____ outros. Especifique: _____
6. O que você faz no seu tempo livre? Escreva abaixo 5 atividades que você mais gosta de fazer :
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
7. Como você estuda melhor? Assinale com um X :
Sozinho _____ Com colegas _____
8. Em sua opinião, qual/quais do(s) item/itens abaixo é/são um problema para sua aprendizagem de Inglês? Assinale com X uma ou mais alternativas:
____ Falta de vocabulário

- Falta de Motivação
- Falta de oportunidade para usar o que aprende
- medo de errar e ser criticado
- pouco conhecimento das regras gramaticais
- não entender o que o outro fala
- outros. Especifique: _____

9. Você se sente à vontade falando Inglês em sua sala de aula? sim ___ não ___

10. Se a resposta for negativa, qual a razão? Assinale mais de uma se necessário:

- atitude do professor diante dos erros
- crítica dos colegas quando alguém comete um erro
- frustração diante da repetição de um determinado erro de gramática ou pronúncia
- falta de interesse
- outros. Especifique: _____

11. O que você gostaria de aprender nas aulas de Inglês? Assinale mais de uma se necessário:

- escrever textos diversos
- traduzir textos
- ler melhor textos diversos
- falar bem em muitas situações
- ouvir e conseguir entender o que os outros falam
- outros. Especifique : _____

12. Quais as atividades que deveriam ser dadas mais vezes ? Assinale mais de uma se necessário:

- oportunidade de conversar em Inglês
- leitura de textos autênticos (de revistas, jornais , etc)
- música
- exercícios gramaticais
- jogos
- informação cultural
- outros. Especifique: _____

13. Escreva abaixo os assuntos que você gosta e gostaria de ter na aula de Inglês?

14. Quando você vai ao cinema, qual tipo de filme que você gosta de assistir ?

- terror/suspense
- comédia
- policial
- romance
- ação
- documentário

15. Tendo oportunidade de fazer uma leitura, qual tipo de livro ou revista você prefere?

- revista (sobre a vida dos artistas da TV)
- revista (sobre as novelas do momento)
- livros de ficção científica
- livros com histórias reais
- livros com histórias de suspense

16. Qual tipo de programa na TV , você prefere assistir ?

- filmes
- reality show (Big Brother)
- novelas
- Musicais (MTV)
- reportagens
- entrevistas
- esportes
- show do milhão

17. Qual ambiente que você mais gosta de freqüentar ?

- Escola
- Bares
- Ficar em casa
- Shopping Centers
- Danceterias

18. No momento como você encara a sua vida profissional?

- no futuro eu pensarei tenho muito tempo
- já me decidi que carreira devo seguir
- tenho muitas dúvidas
- tenho medo do futuro

19. O que estou fazendo para construir o meu futuro profissional?

- tenho diálogos com amigos porque eles estão passando pelas mesmas dúvidas;
- tenho diálogos com meus pais, porque são experientes;
- tento me atualizar lendo jornais e assistindo reportagens diariamente;
- converso com os meus professores.

20. Qual o problema mais sério no momento em sua vida?

- as atitudes dos políticos;
- o desemprego;
- a violência;
- seus problemas particulares;
- sua decisão quanto a sua carreira profissional;
- a reeleição do George Walker Bush nos U.S.A.

ANEXO II**Tiradentes**

Under Construction

Joaquim Jose da Silva Xavier, also known as Tiradentes (Tooth Puller) was the leader of the first organized movement against Portuguese rule in Brazil in 1789. He was born in 1746 near Sao Joao del Rei in [Minas Gerais](#). He was reasonably well educated and worked as a physician, merchant and dentist.

Influenced by the American Revolution and the French Philosophers he organized the Inconfidencia Mineira in Minas Gerais advocating complete independence from Portugal. An attempt by Portuguese officials to collect back taxes (not too different from the collection of tea taxes in the 13 American colonies) touched off the call for the rebellion. The crown quickly and easily crushed the uprising, jailing the conspirators and brutally executing Tiradentes two years later. At his trial he nobly and eloquently defended the republican cause. He was publicly hanged in [Rio](#) on April 21, 1792. To frighten the population into complete submission Portuguese authorities ordered his body to be cut into pieces and to be prominently displayed along posts in city boulevards.

Tiradentes martyrdom made him a national hero. Thirty years after his death the king designate of Portugal declared Brazil's independence and became its first emperor. April 21 is a national holiday.

[accesses](#) October 10, 1995.

<http://darkwing.uoregan.edu/~sergiok/brasil/tiradents.html>
retirado em 10/04/2004

ANEXO III

ENTREVISTA

- 1) What's your name?
- 2) Where do you live?
- 3) Where do you study besides Guilherme de Almeida?
- 4) Where were you born?
- 5) When were you born?
- 6) How old are you?
- 7) What did you watch on TV last night?
- 8) What kind of food do you like?
- 9) Which places do you like to go?

ANEXO IV

ENTREVISTA REALIZADA EM 08/06/2004

PERGUNTAS:

- 1) Em que você acha que o Inglês contribui ou pode contribuir para a sua vida? É apenas para ascensão profissional ou também pessoal?
- 2) Que tipo de leitura você prefere ler em seu tempo livre?
- 3) Que problemas relativos às regras gramaticais dificultam a sua aprendizagem em inglês?
Se possível cite alguma dessas dificuldades com as regras gramaticais.
- 4) Por que a falta de vocabulário dificulta a sua aprendizagem de Inglês? Se possível cite alguma dessas dificuldades relativas à falta de vocabulário.
- 5) Que tipo de texto você gostaria de utilizar nas aulas de Inglês?
- 6) Em quais situações você gostaria de falar melhor o Inglês? Quando estiver trabalhando? Quando estiver viajando? Ou outra situação?

ANEXO V

Diálogo entre a vendedora de uma loja de departamentos e uma cliente Americana.

S-Saleswoman

C-Customer

- 1- S – Good morning. Can I help you?
- 2- C - Yes, May I try these on? Where are the fitting rooms?
- 3- S - Follow me, please. Here they are. How many dresses do you have?
- 4- C - I have four.
- 5- S - well... I am going to give you the number 4 representing four dresses.

A few minutes later...

- 6- S - Did you like?
- 7- C - Yes, I am going to buy all of them. Do you accept Credit Cards?
- 8- S - Yes, of course! The cash desks are upstairs.
- 9- C - Thank you, Goodbye!
- 10- S - Goodbye!

ANEXO VI

The Olympic Games

In the ancient times, four great game festivals were held on Greek land: The Isthmians, The Nemeans, The Pythians and The Olympic Games. Part of a religious festival, the Olympic Games were held every **four years** at Olympia. The four year interval was called an **Olympiad**, and was the system upon which time in ancient Greek history was calculated. The games were so important that even wars were stopped at the time they were held.

The first Olympic Games were held in **776 B.C.** At first, only one race (the sprint) was run. Later, the discus and javelin throw, broad jumping and wrestling were added. The Olympic Games were held for more than 1,000 years. They were abolished by the Byzantine Emperor *Theodosius* in 394 A.D.

The Games were **revived in 1896** to promote understanding and friendship among nations. The first modern games were held in Athens, Greece. Young men and women come from all over the world to compete in various sports and represent their country. They live in an Olympic Village at the site of the games.

The Olympic Games are organized and governed by the **International Olympic Committee (IOC)**. It sets the general program, chooses the city where the games are to be held, and determines the standards of amateurism. Each participating country has a National Olympic Committee that is responsible for arranging the participation of the nation's athletes in the games.

The **opening ceremony** of each Olympic Games is held in a major stadium. The president of the host nation usually officiates. Led by athletes from Greece, all athletes march around the stadium in the parade of Nations. Then, facing the Olympic Flag, the athletes take the **Olympic Oath**:

**We swear that we will take part in these Olympic Games
in the true spirit of sportsmanship, and that we will
respect and abide by the rules that govern them, for
the glory of sport and the honor of our country.**

The **Olympic Flame** is lit with a torch that is brought by a relay of athletes from the ruins of *ancient Olympia* in Greece. When the Games are completed, the flag is lowered and the flame extinguished.

Also read :

⌘ [The Glory Of Olympia](#), text by *Ilias Venezis* of the Academy of Athens.

⌘ The [Official WWW Page](#) of the 1996 Olympic Games, held at Atlanta, USA.

<http://www.hol.gr/greece/olympic.htm> retirado em 27/07/2004.

ANEXO VII



Marques, Amadeu (2000) Inglês –Série novo ensino médio pg.170,
Editora Ática, São Paulo – SP

ANEXO VIII

Let the Music Play!

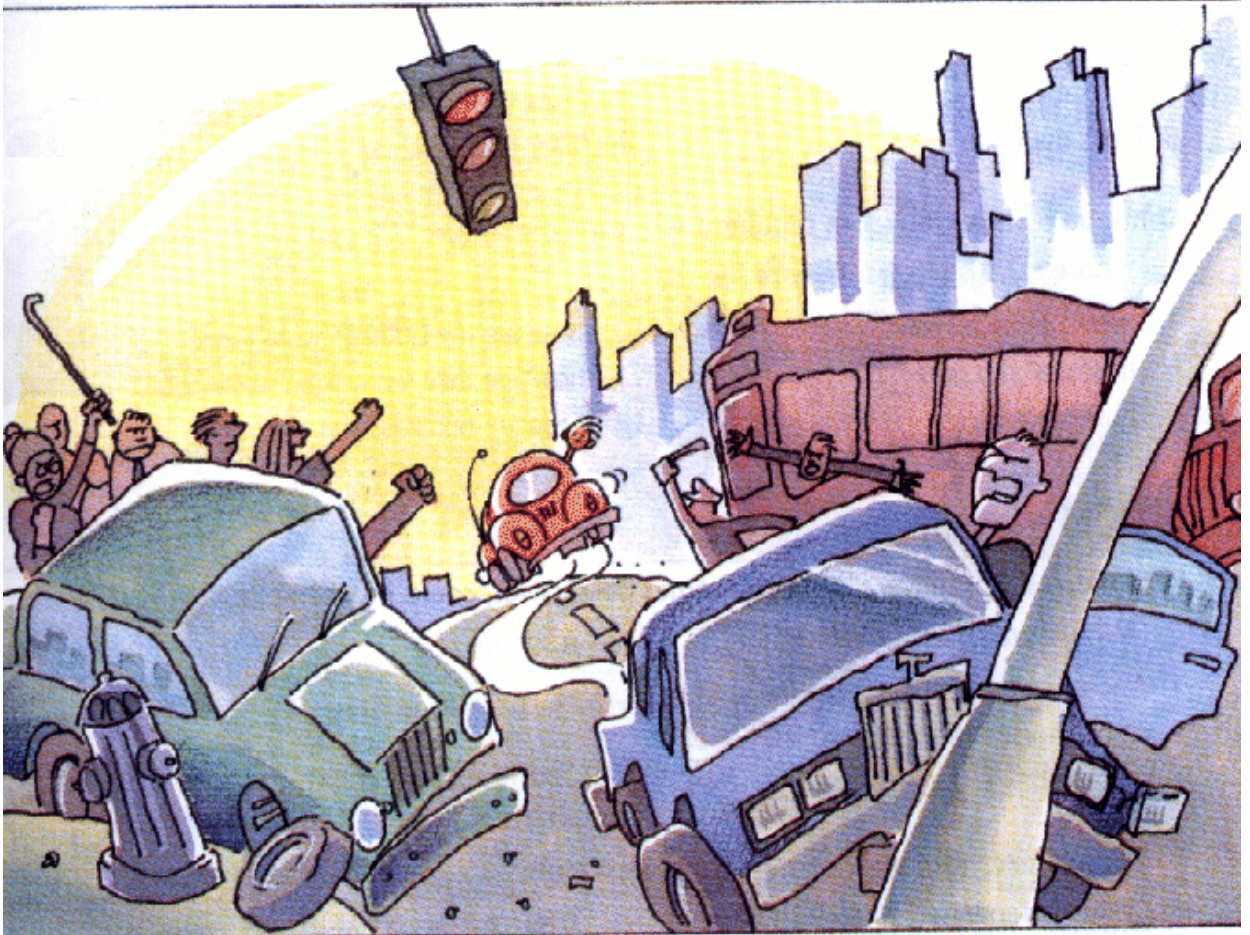
One morning, the director of a bank in México found a fax on his desk.

*Goal for the next 12 months:
50% increase in savings accounts
Increase number of customer*

That was the beginning of a long period of pressure and tension. He could not sleep and lost appetite. His hands lost pigmentation and turned terribly white. He was stressed. He tried different treatments without success. Then he met Fernando Salazar Banõl, the music therapist. After three months of music therapy, his hands recovered pigmentation. Tension was relieved and the director could face his work again. The explanation is that music creates an environment free of tension which the individual to use his or her own intuition and creativity to solve problems. The relation by music reduces stress. The brain starts to work at a frequency of 7 to 15 cycles per second – the alpha stage. At this stage, the brain works at a level below the 21 cycles per second which is the limit of human physical and psychological balance.

Prescher, Elisabeth (2000) Inglês : Graded English: Volume Único pg. 161 São Paulo – SP, Moderna.

ANEXO IX



IF I HADN'T DRUNK TOO MUCH, I WOULDN'T HAVE CRASHED MY CAR.

Marques, Amadeu (2000) Inglês – Série novo ensino médio, pg. 104,
Editora Ática –São Paulo - SP.

ANEXO X

Entrevista realizada em 29/03/2005, com 3 questões, a serem aprofundadas para análise de dados:

- 1) Em que você acha que o Inglês contribui ou pode contribuir para a sua vida? É apenas para ascensão profissional ou também pessoal? Justifique.
- 2) Quais os problemas relativos às regras gramaticais dificultam a sua aprendizagem de Inglês? Se possível cite alguma dessas dificuldades com as regras gramaticais.
- 3) Por que a falta de vocabulário dificulta a sua aprendizagem de Inglês? Se possível cite alguma dessas dificuldades relativas à falta de vocabulário.