

RAFAEL BARCELLOS DE MORAES

**CALEIDOSCÓPIO DE HISTÓRIAS SOBRE A PRÁTICA DE
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

**VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2014**

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

M829c
2014
Moraes, Rafael Barcellos de, 1983-
Caleidoscópio de histórias sobre a prática de ensino de
língua inglesa na escola / Rafael Barcellos de Moraes. – Viçosa,
MG, 2014.
xii, 171f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.145-151.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Formação de
professores. 3. Escola pública. 4. Pesquisa Narrativa.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 428.24

RAFAEL BARCELLOS DE MORAES

**CALEIDOSCÓPIO DE HISTÓRIAS SOBRE A PRÁTICA DE
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de março de 2014.

Hilda Simone Henriques Coelho

Dilma Maria de Mello

Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

À Ana Maria, pela humildade,
generosidade e amor pelo que você faz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luz de todos os dias.

A meus pais, por entenderem o motivo de eu estar aqui e por se preocuparem com meu bem-estar.

Às professoras Ana Maria e Hilda Simone, por quem a admiração, respeito e gratidão não cabem no peito. Obrigado pelo cuidado amoroso e acolhedor dedicado a todos os seus alunos e às professoras do PECPLI. Aprendo muito com o olhar e sabedoria de vocês. Estar perto de vocês todos os dias é um presente de Deus. Um agradecimento especial pelos emails e ligações durante esses últimos meses.

Às professoras do PECPLI, já devo ter dito isso, mas é sempre bom repetir que não imagino minha formação sem vocês. Vocês são exemplos de dedicação e de cuidado com a escola. Espero poder ter um PECPLI com professoras como vocês pertinho de mim onde quer que eu vá. Agradeço à profª Cida Zolnier e Nilce pelo cuidado generoso com as professoras.

À professora participante desta pesquisa, pelas conversas sinceras, por me receber tão abertamente na escola e por se dedicar a seus alunos, mesmo com tantos desafios na escola.

À direção e aos funcionários da escola em que realizei a pesquisa, em especial à supervisora do período da manhã que me recebeu tão bem.

Às professoras doutoras Dilma Mello e Hilda Simone Coelho, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora.

Aos professores e professoras do CELIN que compreenderam o motivo de minha ausência nesses últimos meses e me ligaram ou enviaram emails desejando força.

À amiga Camila, a quem admiro pela sensibilidade e determinação.

À amiga Selma, sempre presente mesmo com a distância. Depois de tempos difíceis, obrigado por compartilhar comigo a sua maior alegria.

À amiga Lunara, pela amizade sincera e com quem eu posso ser 100%.

Ao Marcílio e Malú, meus incentivadores e sem os quais eu não estaria aqui.

Ao Marcel e Dênis, pelo empréstimo do computador e pela amizade de vocês.

À Suzana, por continuar postando fotos e vídeos de Miguel no *Facebook* e, assim, permitir que eu acompanhasse o seu crescimento.

Aos todos os funcionários do DLA, pela atenção com os alunos, em especial às secretárias Adriana e Eliana.

À dona Rose, pelos abraços, boa energia e carinho com os alunos.

“Onde encontrei vida,
ali encontrei vontade de potência.”

(NIETZSCHE, 1999, p. 222)

SUMÁRIO

LISTA DE SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS.....	viii
LISTA DE SIGLAS USADAS DURANTE A ORGANIZAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DOS DADOS.....	ix
LISTAS DE FIGURAS E TABELAS.....	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	x
PRÓLOGO	1
CAPÍTULO I	
JUNTANDO AS PEÇAS DE NOSSO CALEIDOSCÓPIO	3
CAPÍTULO II	
AS LENTES TEÓRICAS DO CALEIDOSCÓPIO	10
A escola: Do modelo tradicional às experiências educacionais inovadoras	10
Os Bairros-Escolas: Envolvendo a comunidade no processo educacional	14
Vivendo e Aprendendo: Educação de pés descalços	15
Casa de Pássaros: Abrigo de novas práticas	16
Escolas sem paredes: Outras iniciativas inspiradas pela Escola da Ponte	18
Chicão: “Escola com nome de gente”	20
GENTE: Experimentando novas tecnologias.....	21
Escola debaixo do pé de manga: Paulofreirando	22
A escola tradicional e as novas práticas educacionais	24
A formação continuada: De conceitos à vontade de potência	28
O pensamento reflexivo	34
Críticas ao paradigma reflexivo na formação de professores	40
CAPÍTULO III	
AS LENTES METODOLÓGICAS DO CALEIDOSCÓPIO	42
A participante e o contexto de pesquisa	42
Porque escolhi a Pesquisa Narrativa.....	43
A Pesquisa Narrativa.....	44
Os textos de campo e os procedimentos para a coleta de dados	45
As notas de campo	45

Sessões reflexivas	46
Diários reflexivos do pesquisador.....	47
Conversas via <i>facebook</i> e textos produzidos pela participante	47
Desenhos	48
Procedimentos para análise de dados.....	48
Considerações éticas	50
CAPÍTULO IV	
O CALEIDOSCÓPIO DE NOSSAS HISTÓRIAS	53
Narrativa I: Sobre as inquietações	53
“O problema sou eu?”	54
“O que fazemos com esses meninos?”	55
“O que esses meninos querem?”	59
“O que faço com uma aula por semana?”	62
Girando o caleidoscópio de histórias	64
Narrativa II: Sobre a sala de aula de LI e os papéis em sala de aula	66
“A turma como ela é” e “A turma como eu espero”	67
“Se eu estou ali explicando, ele está aprendendo”	69
Girando o caleidoscópio de histórias	72
Narrativa III: Sobre a(s) prática(s) de ensino	74
“Primeiro eu ponho pra ler”	75
“Descreva tantas profissões”	81
“Fala em português aí, fessora!”	86
“Fico muito na regra, né?”	88
“Não pede pra escrever só não... Bota esses meninos pra falar!”	93
Girando o caleidoscópio de histórias	100
Narrativa IV: Sobre as ações em sala de aula	106
“Os meninos não paravam de falar no tal futebol”	106
“Abram o livro na página tal” (“Cadê seu livro, menino?”)	107
“Como a gente faz isso?”	109
“Tem prova hoje, fessora?”	113
“Eu ainda não vi efeito nisso”	116
Girando o caleidoscópio de histórias	120
Narrativa V: Sobre a relação com as políticas educacionais.....	125
“Como isso afeta seu trabalho na escola?”	125
Girando o caleidoscópio de histórias	131

CAPÍTULO V

A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA PELAS LENTES DO CALEIDOSCÓPIO...	134
Retomando as perguntas de pesquisa.....	134
Que tipos de histórias a professora conta sobre sua prática na escola?.....	134
O que suas histórias e experiências revelam sobre sua compreensão da prática de ensino de LI?	138
Como a reflexão sobre a prática auxiliou a professora na busca por alternativas que poderiam ajudá-la a desenvolver-se profissionalmente?.....	139
Implicações deste estudo.....	140
Limitações deste estudo	142
Sugestões para pesquisas futuras.....	142
Um último giro no caleidoscópio.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS.....	152

LISTA DE SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

...	(Reticências)	Suspensão da frase, hesitação ou transmissão de determinada emoção
.	(Ponto final)	Descida de entonação
?	(Ponto de interrogação)	Subida de entonação
!	(Ponto de exclamação)	Fala animada
,	(Vírgula)	Entonação contínua
[palavra]	(Colchetes)	Explicação ou complemento à fala
(palavra)	(Parênteses)	Comentários do pesquisador
“palavra”	(Aspas)	Reprodução de fala de alguém

LISTA DE SIGLAS USADAS DURANTE A ORGANIZAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

DR	Diário reflexivo do pesquisador
FB	Conversas via <i>Facebook</i>
NC	Notas de campo
SR	Sessão refletiva
TP	Textos produzidos pela participante

LISTAS DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1	Diagrama do Projeto Político Pedagógico da Casa de Pássaros.....	18
Figura 2	Movimento indutivo e dedutivo.....	36
Figura 3	Modelo de pensamento reflexivo 1.....	37
Figura 4	Modelo de pensamento reflexivo 2.....	38
Figura 5	Espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa.....	49
Figura 6	A turma como ela é.....	67
Figura 7	A turma como eu espero.....	68
Tabela 1	Narrativas e temas.....	135

RESUMO

MORAES, Rafael Barcellos de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2014, **Caleidoscópio de histórias sobre a prática de ensino de língua inglesa na escola**. Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Este estudo foi desenvolvido com uma professora de língua inglesa (LI) de uma escola de ensino regular da rede pública e teve como objetivo saber (i) que tipos de histórias ela contava sobre sua prática na escola, (ii) o que suas histórias revelavam sobre sua compreensão da prática de ensino de LI, e (iii) como a reflexão sobre a prática poderia auxiliá-la na busca por alternativas que poderiam ajudá-la a desenvolver-se profissionalmente. O referencial teórico foi composto a partir de estudos sobre a escola e a educação na contemporaneidade (MOSÉ, 2013), a formação do professor (GARCÍA, 1999), a formação continuada (GATTI, 2008), o processo reflexivo (DEWEY, 1910) e a prática reflexiva na formação do professor (ZEICHNER, 2003). A abordagem teórico-metodológica utilizada foi a Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000), que é uma forma de pesquisa qualitativa que tem como foco central o estudo da experiência vivida e narrada (CLADININ, 2005). Os principais textos de campo utilizados foram (a) notas de campo, feitas a partir de observações de aula semanais, (b) sessões narrativo-reflexivas também semanais (gravadas em áudio e transcritas), (c) desenhos feitos pela participante, e (d) diários reflexivos do pesquisador, entre outros. A partir da codificação dos textos de campo, de onde surgiram os principais temas e categorias, foram escritas narrativas que versam sobre (i) os questionamentos da participante em relação aos problemas e dificuldades vividas na escola, (ii) o seu papel e os papéis de seus alunos na aula de LI, (iii) a prática de ensino em si, (iv) as ações desenvolvidas em sala de aula e (v) a relação da LI com as políticas educacionais. Os sentidos compostos apontam para uma compreensão da prática de ensino ainda muito presa aos problemas e às dificuldades do contexto. As conclusões indicam que seriam necessárias maiores reflexões, mais experimentações com a prática e mais tempo para que a participante pudesse se desvencilhar de práticas arraigadas.

ABSTRACT

MORAES, Rafael Barcellos de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March 2014, **Caleidoscope of stories about teaching English at a public school**. Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

This is a Narrative Inquiry (CLANDININ & CONNELLY, 2000) into the life of an English teacher in which I aimed at learning (i) what stories she tells about her practice in a public school, (ii) what she understand about her own practice by the stories she tells, and (iii) in which ways she could develop professionally by reflecting about her own practice. This study is positioned within the scholarly conversation of school and education (MOSÉ, 2013), teacher education (GARCÍA, 1999), continuing education (GATTI, 2008), the reflective process (DEWEY, 1910), and the reflective process in teacher education (ZEICHNER, 2003). It drew on a small range of field texts, including field notes, conversation transcripts, drawings made by the participant, reflective journals wrote by the researcher, among others. Data was interpreted and coded, leading to narrative plotlines from which I developed narrative accounts of the participant's life, which includes (i) her questions concerning the struggles she lived at school, (ii) her description of her role as a teacher and the role of students in the language classroom, (iii) the actions taken in class as an attempt to live out the difficulties of the context, (iv) the teaching practice, and (v) the relationship with educational policies. Her stories show that her teaching practice is deep-rooted in school problems and difficulties. Further reflection, experimentation with different practices and time would be necessary for her to be able to experience a new reality in class.

PRÓLOGO

Participo dos encontros com o PECPLI (Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa), na UFV, desde o segundo semestre de 2007. Como Barcelos e Coelho (2010) explicam, desde este ano, os encontros têm acontecido quinzenalmente, sempre aos sábados. No período da manhã, temos o encontro para reflexão e aprimoramento da prática, com leituras e discussões sobre a vida das professoras na escola. À tarde, acontecem os encontros de aprimoramento linguístico.

Em 2009, durante o primeiro semestre, ausentei-me do projeto devido a um intercâmbio acadêmico e voltei a participar dos encontros no segundo semestre do mesmo ano. Ainda em 2009, cheguei a ministrar algumas aulas de língua inglesa (doravante LI) durante os encontros de aperfeiçoamento linguístico e, no ano seguinte, voltei a ministrar aulas, dessa vez como bolsista do projeto. Desde o término da bolsa, em dezembro de 2010, continuo participando dos encontros. Atualmente, tenho compartilhado com uma professora, também participante do projeto, a experiência de ministrar aulas nos encontros de aperfeiçoamento linguístico, que continuam a acontecer nas tardes de sábado.

A experiência no PECPLI me fez aprender e amadurecer muito. Guardo, com muito respeito e admiração, as histórias que as professoras, participantes do projeto, bem como as coordenadoras, contam. São histórias sobre a vida nas escolas, revividas, ressignificadas durante os encontros, na partilhada com o grupo. Algumas dessas histórias compõem o livro que as participantes do projeto ajudaram a escrever (cf. BARCELOS & COELHO, 2010) e as teses de doutorado de Coelho (2011) e Zolnier (2011). Dentre as histórias de vida na escola, elas narram experiências sobre o ensino da LI, da relação com os estudantes, do reconhecimento de si mesmas, de momentos de (des)motivação, tristeza e alegria.

Depois de alguns anos aprendendo a escutar, a sentir e a pensar sobre o que elas nos contavam, aprendendo também a “ver com outros olhos”, como diz uma das coordenadoras do projeto, hoje talvez não me sinta mais “tão inexperiente”, mas ainda me sinto na adolescência da experiência sobre a escola – com tanta coisa a aprender e com tanto a amadurecer.

Ainda em 2007, não sabia bem o que esperar do PECPLI. Mal sabia o que significava formação continuada. Apenas tinha a impressão de que fosse algo mais do que o senso comum me fazia imaginar. Aceitei, depois de muitos convites da coordenadora, participar dos encontros, meio desprovido de expectativas, meio despretensioso. Logo que cheguei, durante o intervalo para o lanche, lembro-me que uma das professoras participantes do projeto chegou a mim e perguntou, “Você quer mesmo ser professor de escola pública?”. “Sim”, respondi, não deixando transparecer minha incerteza. Com toda seriedade, ela me respondeu, “Aqui, bobo, vai ser professor de escola pública não. Você ainda tem tempo de escolher outra coisa”.

Naquele momento, não soube o que dizer, apenas continuei a escutar a professora. Não me lembro, mas talvez tenha me sentido um pouco mal com aquele comentário, pois não esperava ouvir aquilo. Hoje, depois de alguns anos, já entendo melhor o que estava por trás daquela fala (diga-se de passagem, sofrida) e tenho certeza que, hoje, ela também entende – pois ela mudou o discurso e a postura, está até mais bonita, mudou o ânimo, tudo.

Embora, esporadicamente, a desesperança e o desânimo apareçam sorrateiramente, escondidos no discurso sobre a dificuldade do trabalho na escola, e às vezes pareçam ganhar força na incerteza e na falta de respostas para as inquietações do grupo, acredito que, na partilha e no acolhimento de emoções (BARCELOS & COELHO, 2010), temos aprendido a lidar melhor com momentos como esses. Nesse sentido, temos aprendido a conhecer a nós mesmos, o que tem ajudado, em meio a tantos questionamentos e reflexões, a “ver uma luz”, como disse Silvia¹, a participante desta pesquisa, em um dos encontros com o PECPLI.

Nesse encontro, especificamente, “ver a luz” se apresentou como um desejo. Silvia, não conseguia ver uma resposta para a situação de indisciplina e a dificuldade de lecionar a LI na escola. Nesse dia, inclusive, passamos o resto do encontro conversando sobre a situação, principalmente depois que uma das coordenadoras percebeu que a história que Silvia contava vinha acompanhada de um aparente estado de *burn-out*: ela dizia sentir palpitações ao entrar na sala de aula, medo e sensação de pânico, além do sentimento de “não estar dando conta”. Foi, então, que a coordenadora do PECPLI vislumbrou a possibilidade de alguém acompanhá-la na escola e acabei me voluntariando. Esse episódio deu início à história de pesquisa que passo a contar.

¹ Nome fictício.

CAPÍTULO I

JUNTANDO AS PEÇAS DE NOSSO CALEIDOSCÓPIO

O episódio do *burnout*

Havia sido período de greve, muitos professores estavam cumprindo horário no sábado, então poucos deles estavam conosco naquele dia. Na verdade, eram apenas dois, entre os oito participantes presentes – os outros eram alunos da graduação e uma das coordenadoras. Aproveitamos para discutir os acontecimentos da semana. Discutimos algumas das questões que haviam sido apresentadas em um simpósio de iniciação científica, que havia acabado de acontecer. Quando chegamos ao caso da violência e da indisciplina na escola, Silvia começou a contar o que vinha acontecendo na escola em que trabalhava. A coordenadora, percebendo o estado da professora, que parecia angustiada, iniciou uma conversa sobre o *burnout*.

“Desde quando você está assim? Precisávamos olhar sua história, pois o *burnout* não tem volta. Você tem que encontrar um equilíbrio...”, disse a coordenadora.

“Uma luz”, completou a professora.

A coordenadora então perguntou se Silvia estava se sentindo “*burnt out*” e, pela resposta da professora, a coordenadora disse que ela estava a caminho...

“Difícil encontrar prazer no que faço. Nas duas escolas onde trabalho têm briga, mas na escola X é menos pior”, disse Silvia.

Em resposta, a coordenadora disse, “A gente não vai resolver a situação, mas já que estamos juntos no PECPLI, vamos encontrar um caminho juntos”. Então a coordenadora perguntou como Silvia vinha se sentindo, para tentar entender melhor a situação da professora.

“Comecei a sentir palpitação ao entrar na sala, medo, sensação de pânico. Comecei a sentir que eu é que não estava dando conta. Peguei muita turma também, agora falta tempo”, disse Silvia.

“Essa sensação do ‘sem tempo’ angustia a gente. Do lado disso ainda vem o desgosto, mas não pode deixar isso te queimar”, disse a coordenadora, preocupada com a professora.

“Antes eu via aprendizagem, mas agora não vejo mais isso”, disse Silvia, para quem a coordenadora pergunta, “E isso reforça o que em você?”.

“Que eu não estou fazendo nada. Não vejo resultado, então não vejo o que fazer”, respondeu Silvia. Neste momento o outro professor, que estava presente no encontro, mas que ainda não havia se manifestado, completou a fala da professora dizendo que, mediante essa situação, costumamos a nos sentir como se fôssemos maus professores.

Em resposta, a coordenadora então explicou que às vezes é necessário se afastar do problema para saber o que fazer e lembrou a gravidade da situação do *burnout*, “Nessa situação você não sabe fazer. Se for o caso, você sai [da escola]. Depois de um tempo você é capaz de olhar melhor para essa situação”.

“Não tenho medo de errar. Tenho medo é de ficar no medo”, respondeu Silvia.

“Medo de que?”, perguntou a coordenadora à professora.

“Medo de fazer as coisas erradas...”, respondeu.

“Então nomeia isso direito... Medo de me sentir desvalorizada. Medo de me sentir triste. Medo da atividade dar errado...”.

Nesse episódio, que conto de maneira historiada, Silvia e uma das coordenadoras do PECPLI conversam sobre uma síndrome preocupante que ameaça a saúde e o bem-estar do professor (SILVA, 2006): o *burnout*. Silvia explicou como se sentia e na medida em que refletiam sobre o problema, houve um caminhar, uma elaboração do pensamento para que Silvia pudesse compreender como o problema a estava afetando e, assim, pudesse se reposicionar perante ele. A partir das considerações feitas pela coordenadora, a professora começa a reconhecer a si mesma, como se sente em relação ao contexto e aos acontecimentos. Ela chega a se culpar “por haver pegado muitas turmas”. Contudo, na acolhida, a coordenadora pondera a situação, “vendo com outros olhos” – há a falta de tempo, mas há também o desgosto (o descaso dos alunos, a indisciplina, as brigas).

Na conversa entre as duas, com o olhar e atenção cuidadosa do grupo, há a elaboração de um sentir mútuo. Elas, então, seguem refletindo a partir da compreensão de si e de como se sentem. Embora a coordenadora faça as perguntas, há um entendimento entre as duas que permite que ambas cresçam na elaboração da reflexão. Neste ponto da história, Silvia também faz considerações de si mesma em relação ao resultado de seu trabalho, ao sentimento de impotência gerado pelo descaso do outro, em relação ao medo que fragiliza, que impede o crescimento e que “cristaliza” – como disse a coordenadora em outra oportunidade.

Essa história ajuda a compreender como Silvia vinha se sentindo na escola e em relação à sua prática de ensino. Foi com o reconhecimento dessa história que iniciamos nossa experiência de pesquisa na escola. Na narrativa a seguir, conto como foi o primeiro encontro com Silvia:

Hoje, no primeiro encontro com Silvia, levei o seguinte roteiro para a conversa:

- *Objetivos da ida à escola;*
- *Metodologia da Pesquisa: Pesquisa Narrativa (o que é, como fazer, benefícios);*
- *Opinião de Silvia: quais turmas observar, em que horários, o que posso fazer para ajudar, expectativas;*
- *Explicação das próximas etapas da pesquisa.*

Encontrei Silvia na porta do Pavilhão de Aulas A, como havíamos combinado. Enquanto conversávamos sobre as aulas de inglês que estava fazendo no curso de extensão, caminhamos em direção ao espaço de alimentação, onde encontramos um lugar para sentar e conversar.

Prosseguimos conforme o roteiro que eu havia levado. Começamos lembrando o pedido feito por ela para que a ajudássemos, na época, com algumas questões de indisciplina nas aulas. Foi um pedido feito há quase dois anos e não havíamos tido condições de acompanhá-la na escola, como foi sugerido no dia do encontro com o PECPLI. Lembro-me de nosso desejo de estar com ela na escola e ajudar de alguma forma. Tivemos palestras sobre o tema, lemos textos, mas uma coisa parece ser discutir o assunto e outra parece ser estar no contexto e vivenciar o problema. Enfim, o tempo passou e lamento fazer esta visita somente neste momento (eu disse a ela que lamentava, mas no fim da conversa ela pareceu ter ficado contente com a tão esperada visita). Em seguida, conversamos sobre a possibilidade de aproveitar a oportunidade para a realização da pesquisa de mestrado.

Conversamos, então, sobre como seria minha ida à escola. Demonstrei a preocupação em ajudar e acabei adiantando um dos tópicos da conversa, que tinha pensando em discutir ao fim. Acreditando que a presença do pesquisador em sala de aula poderia causar certo incômodo e eu desejava que minha presença no contexto pudesse auxiliá-la, pedi que me dissesse a frequência com a qual gostaria que eu estivesse com ela na escola. Ela, assim, pediu que eu a acompanhasse nas segundas-feiras no período da tarde (embora ela também tivesse aula nas segundas-feiras no período da manhã) e nas sextas-feiras pela manhã.

Conversamos, em seguida, sobre a metodologia de Pesquisa Narrativa que usaríamos para o desenvolvimento da pesquisa. Discutimos que a metodologia nos permitiria refletir e compor sentidos sobre a experiência que viveríamos no contexto. Para isto, começaríamos pela observação de aulas e marcaríamos um encontro pela semana para que pudéssemos refletir a partir dos aspectos que eu observaria e também das questões sobre as quais ela quisesse conversar. Como a motivação para a pesquisa tinha sido a partir da história que Silvia havia contado no PECPLI, em que ela tinha dificuldade de ensinar a LI devido os problemas de indisciplina, disse a ela que poderíamos também refletir sobre alternativas para lidar com determinadas situações (se assim fosse seu desejo). Por fim, expliquei que durante seu envolvimento na pesquisa, refletiríamos também sobre a prática da pesquisa, que é um aspecto importante na formação continua do professor.

Durante a conversa, Silvia explicou que não eram apenas os problemas de indisciplina que a preocupavam. Ela também falou sobre a dificuldade de lidar com o curto tempo para cumprir com o conteúdo (uma aula de 50 minutos por semana), sua preocupação em dar uma aula da maneira como era sugerido no CBC² (seguindo os eixos temáticos) devido à dificuldade do tempo e de problemas de aprendizagem dos alunos. Neste momento, ela se questionou se o problema estava com ela dos alunos não conseguirem aprender, não se comportarem, não demonstrarem interesse pela aula. Ela se questionou se era ela quem não sabia ensinar, se mostrou triste por, no fim, a aula ter sido desperdiçada, pois os objetivos não foram cumpridos. Disse que um ou outro aluno demonstrava interesse e aprendia, mas estava preocupada com “aquele que não fazia nada”.

Não estendi a discussão sobre o assunto, pois no momento não soube o que dizer a ela. Então, para que nós pudéssemos continuar a refletir sobre aquelas questões, sugeri que ela escrevesse o que eu poderia fazer para ajudá-la na escola e quais

² Currículo Básico Comum.

eram suas maiores preocupações. Pedi também que escrevesse sobre suas expectativas em relação à minha visita na escola, em relação à pesquisa e como se sentia em relação a esse processo. Para tal, criei um grupo no *facebook*, para que tivéssemos um espaço de reflexão. Coloquei o pedido na forma de questões:

Como posso te ajudar na escola? Quais são as questões que mais te preocupam?

Quais as suas expectativas em relação a esse semestre em que estarei na escola com você e suas expectativas em relação à pesquisa?

Como você se sente?

Para a primeira questão, combinamos que ela iria responder apenas em tópicos e que depois conversaríamos pessoalmente, gravando a conversa. Sugeri essa opção a ela, preocupado com sua disponibilidade de tempo. Combinamos, também, que os dias em que nos encontraríamos para conversar sobre as questões da escola seriam nas quintas-feiras à tarde, depois de suas aulas de LI no curso de extensão.

Finalizamos lembrando a necessidade de pedir a autorização da diretora e a possibilidade de agendar uma visita para assinatura dos documentos exigidos pelo comitê de ética e apresentação formal da intenção de pesquisa. (DR1³, 05/07/13)

Nesta entrada de meu diário, conto a história do encontro em que Silvia e eu conversamos pela primeira vez sobre a experiência de pesquisa. Negociamos minha entrada na escola, conversamos sobre os objetivos da pesquisa (que também deveriam incluir seus objetivos e expectativas, os quais pedi que ela pensasse e escrevesse) e sobre a metodologia da pesquisa (iríamos começar pela observação de aula e posterior reflexão sobre os aspectos observados). Nesse encontro, também retomamos suas preocupações em relação ao contexto para que pudéssemos informar as direções que passaríamos a tomar durante a experiência de pesquisa.

Havendo feitas estas considerações sobre a conversa com Silvia, passo a olhar para o campo de pesquisas no cenário nacional e a localizar este estudo nesse campo. Acredito que este estudo possa contribuir com pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA) na área de formação de professores e ensino e aprendizagem de LI. Mais especificamente, observo três aspectos com os quais nossa experiência de pesquisa pode contribuir.

Em primeiro lugar, a professora participante desta pesquisa é também participante de um projeto de formação continuada. Visto o número crescente de pesquisas, na LA, que contemplem a formação continuada de professores de LI (GIMENEZ, 2002; TELLES, 2009; BARCELOS & COELHO, 2010; COELHO, 2011; ZOLNIER, 2011; JORDÃO et al. 2001; MELLO & DUTRA, 2013; para citar alguns), este estudo pode ajudar a ilustrar quais os rumos esses projetos e seus participantes

³ Sigla para “diário reflexivo”. Explico sobre as siglas no capítulo 3.

estão trilhando, que ações vêm sido implementadas e como os professores vêm se desenvolvendo em seu processo formativo.

Em segundo lugar, este estudo pode contribuir com os diálogos entre universidade e escola (TELLES, 2002), o que implica na validação, na valorização e no reconhecimento dos saberes prático pessoal e prático profissional (CLANDININ & CONNELLY, 1996; CONNELLY & CLANDININ, 2000), construídos no dia a dia dos professores na escola. Esses saberes estão vinculados à prática do professor em seu saber fazer (FREIRE, 1996), no refletir sobre o saber e no refletir sobre o fazer. Esse conhecimento, por sua vez, pode retornar à universidade e trazer implicações para a formação inicial de professores.

Em terceiro lugar, ao contar suas histórias, a participante da pesquisa, bem como o pesquisador, tem a oportunidade de reafirmar, modificar ou criar novas histórias (CLANDININ & CONNELLY, 2000). Ao se engajarem no processo narrativo, coconstroem sentidos às histórias vividas no contexto escolar e revividas durante as reflexões, no contar dessas histórias (CLANDININ *et al.*, 2007), o que pode contribuir para o processo formativo de ambos a participante e o pesquisador.

Após olhar para o campo de pesquisa no qual este estudo se localiza, volto o olhar para meus objetivos e para as expectativas de Silvia. Pretendo acompanhá-la na escola em que leciona a LI e, através da prática de reflexão colaborativa, engajar em um processo narrativo-reflexivo sobre sua prática de ensino, através das seguintes perguntas de pesquisa:

- Que tipos de histórias a participante conta sobre sua prática na escola?
- O que suas histórias revelam sobre sua compreensão da prática de ensino de LI?
- Como a reflexão sobre a prática auxiliou a participante na busca por alternativas que poderiam ajudá-la a desenvolver-se profissionalmente?

Já Silvia, ao falar sobre suas expectativas em relação à experiência de pesquisa, olha para o contexto, para si e para como se sente em relação ao estudo (e ao pesquisador):

- As expectativas são de juntos encontrarmos uma solução para tanta indisciplina ou falta de interesse dos alunos;
- Minhas expectativas em relação à pesquisa é ver como me comportarei com você em sala, se vou ficar nervosa, se vou agir normalmente (espero que normalmente, para não atrapalhar a pesquisa);

- Espero que seja um ótimo aprendizado para nós;
- Que a pesquisa seja um crescimento profissional, uma solução para essa angústia que é ver o problema muitas vezes e não saber pesquisar uma solução;
- Nós poderemos nos comunicar em inglês para eles perceberem que não é somente uma aula, mas uma língua para se comunicar. Você tem [boa pronúncia] e eu vou compreender. Acho que consigo falar com você também;
- Podemos orientar os alunos nas carteiras ou organizarmos a sala;
- Dar mais alguns exemplos quando eu estiver explicando, com vocabulário, pois eles sempre fazem pergunta sobre jogos e tradução. (FB1⁴, 06/07/13)

Os pressupostos teóricos básicos que compõem esta pesquisa são formados por estudos sobre a escola e a educação na contemporaneidade (MOSÉ, 2013), a formação do professor (GARCÍA, 1999), a formação continuada (GATTI, 2008), o processo reflexivo (DEWEY, 1910), a prática reflexiva na formação do professor (ZEICHNER, 2003) e, como fundamento teórico-metodológico, a Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONELLY, 2000).

Organizo este estudo em um prólogo e mais seis capítulos. Primeiramente, no prólogo, faço uma breve reflexão sobre minha participação no PECPLI e como me sentia ao fazer parte do projeto. Ao fim desse prólogo, conto, resumidamente, a história de um dos encontros que deu origem a este estudo. No primeiro capítulo, conto, com mais detalhes, a história que iniciei no prólogo (o episódio do *burnout*). Ainda neste capítulo, posiciono este estudo em relação à sua contribuição para o campo de pesquisa da LA e descrevo meus objetivos e os objetivos da participante, bem como suas expectativas. Tanto o prólogo quanto o capítulo um também trazem em si alguns aspectos metodológicos. No prólogo, descrevo o PECPLI, projeto do qual Silvia participa e sobre o qual comenta em nossas conversas. Neste primeiro capítulo, a partir da história sobre a primeira conversa com Silvia, conto como foi minha entrada no contexto e explico como a pesquisa é desenvolvida.

No segundo capítulo, reflito sobre os pressupostos teóricos que oferecem fundamentos para compreensão da experiência vivida e narrada neste estudo. Já no terceiro capítulo, apresento o referencial teórico-metodológico, a saber, a Pesquisa Narrativa. Em seguida, retomo, brevemente, informações sobre o contexto de pesquisa e descrevo o perfil da participante, bem como os textos de campo (instrumentos para coleta de dados), os procedimentos de análise e algumas considerações éticas.

⁴ Sigla para “Facebook”.

Nos capítulos quatro e cinco, faço a análise e discussão dos dados, elaborados conforme os princípios da metodologia proposta. O quarto capítulo é formado por narrativas em que reconto a experiência vivida junto à participante de pesquisa e, no quinto capítulo, trago perspectivas de interpretação da experiência vivida e narrada.

No último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, reflito sobre algumas implicações para o ensino de LI nas escolas e para a formação continuada, comento sobre algumas das limitações deste estudo, faço algumas sugestões para pesquisas futuras e concluo com algumas considerações.

Neste trabalho, opto por não numerar os títulos das seções e subseções por acreditar que assim a história de pesquisa flua melhor dentro de cada capítulo. Em relação à voz, como autor, conto a história de pesquisa me movendo entre os níveis de intimidade com o texto (CLANDININ & CONNELLY, 2000). Desta forma, me posiciono como pesquisador-observador, mas também me posiciono como pesquisador-participante. Nesse caso, posso usar a primeira pessoa (“eu”) para me referir ao que penso e ao meu posicionamento em relação à experiência vivida junto à Silvia, mas também posso usar a primeira pessoa do plural (“nós”), o que significa que comungo dos sentimentos da participante em relação à experiência vivida na escola ou que me refiro às reflexões e ações desenvolvidas colaborativamente.

Após juntar as peças deste caleidoscópio, olho pelas lentes teóricas que o fundamentam.

CAPÍTULO II

AS LENTES TEÓRICAS DO CALEIDOSCÓPIO

Neste capítulo, olho pelas lentes teóricas do caleidoscópio. Ao fazê-lo, observo e discuto algumas das histórias já conhecidas e outras não tão conhecidas nas áreas de Educação e LA: (i) o modelo de escola tradicional e (ii) algumas experiências inovadoras na educação, que têm repensado o modelo e a cultura de aprender e de ensinar na escola. Prossigo olhando pelo caleidoscópio e observo outras histórias já conhecidas: (iii) a formação do professor, com enfoque na formação continuada; (iv) o processo reflexivo; e (v) o papel da reflexão na formação de professores.

A escola: Do modelo tradicional às experiências educacionais inovadoras

Silvia e eu passamos a maior parte de nosso tempo juntos no ambiente escolar (ao todo, estive com ela por mais de 5 horas semanais, durante dois bimestres). Durante nossos encontros, conversamos sobre a escola, sobre os alunos, sobre sua prática de ensino. Por isso, penso ser importante refletir sobre o contexto no qual ela trabalhava (uma escola de modelo tradicional), onde convivemos a maior parte do tempo da experiência de pesquisa e o contexto sobre o qual conversamos.

Contudo, como já existe uma extensa discussão a respeito da escola, principalmente em relação ao modelo tradicional, e, geralmente, essa é uma discussão que perpassa as dificuldades e os desafios do contexto (os quais, acredito, não podem ser ignorados, pois trazem implicações para este estudo), gostaria também de trazer outras perspectivas para a discussão. Isto porque não existe apenas um modelo de escola, principalmente de escolas públicas, e, além das histórias de dificuldades, existem também muitas histórias de sucesso.

Por isso, não gostaria de contextualizar apenas os problemas e as dificuldades, mas também olhar para o que se tem sido feito a respeito deles. Acredito que trazer apenas a perspectiva da dificuldade não acrescentaria muito à história já tão conhecida sobre desafios da escola na contemporaneidade. Assim, converso sobre o modelo tradicional de escola, mas trago também alguns exemplos de iniciativas inovadoras na

educação que têm repensado a cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) e de ensinar na escola.

Início esta discussão com uma história bem conhecida na Educação e na LA, em que Viviane Mosé (2013) comenta sobre o modelo de escola ainda bastante comum em nossa sociedade:

A vida escolar, ainda hoje, organiza-se em séries, e os saberes se dividem em diversos conteúdos isolados [apesar dos discursos sobre interdisciplinaridade], sem conexão uns com os outros, em aulas de cinquenta minutos, que ainda se anunciam por um sinal sonoro que lembra o apito das fábricas. Gramática, literatura, álgebra, geometria, genética, citologia, ótica, mecânica, saberes que são ministrados isoladamente, cada um retratando um fragmento do saber que [raramente] se relaciona com os outros e com a vida, que, em si mesma, é extremamente articulada e complexa. Os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais, [para a prova,] e não para si mesmos, para suas vidas. Sem os pátios e os teatros que as escolas antigas possuíam, a escola de massas é dividida em inúmeras salas e corredores, com pouco espaço de convivência, com pouca circulação, um espaço que mais lembra um reformatório. Mas também uma fábrica, com uma imensa linha de montagem, uma absurda fábrica de pessoas (MOSÉ, 2013, p. 49).

A filósofa e educadora refere-se a um modelo de escola de massa, criada com a necessidade de se formar mão de obra, com ensino padronizado – um modelo que não alimenta a construção de um projeto de vida, que não ensina o valor da liberdade, autonomia ou expressão, no sentido político de Paulo Freire (1987). As aulas nesse modelo de escola, seja ela uma instituição de ensino regular pública ou privada, costumam ser predominantemente expositivas, com ensino segmentado, seriado e linear (MOSÉ, 2013). Além disto, a criatividade é pouco valorizada, os conteúdos são decorados, submetidos à prova e a criticidade é raramente exercitada (MOSÉ, 2012).

Ao falar sobre o modelo de escola tradicional, estou também descrevendo o tipo de cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) e de ensinar que se cultiva nesse ambiente, ou seja, a cultura de uma aprendizagem passiva, mecanizada, centralizada e dependente do professor, que enfatiza o valor da escrita (ou da cópia), que coloca todo o conteúdo (memorizado) à prova, etc. Essa cultura tem a ver com as tradições, é transmitida pelo modelo e que, no caso da LI, por exemplo, informa, “normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida” e estudada (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 13).

No contexto atual, convivemos paradoxalmente com histórias em que perpassam discursos sobre a formação de cidadãos, autonomia intelectual e pensamento crítico (BRASIL, 1996) e, embora pareça haver um forte movimento em direção a esses aspectos, a cultura cultivada no modelo educacional parece ainda reforçar uma prática que, na LA, em relação ao ensino e aprendizagem de LI, tem sido extensamente criticada (LIMA, 2001). Além da cultura de aprender e ensinar que é cultivada no modelo educacional, no caso do ensino de LI, a concepção de ensino e aprendizagem do professor é ainda reforçada pelas crenças sobre a não possibilidade de se ensinar e aprender língua estrangeira na escola (COELHO, 2005), crença esta que está subordinada a história contada por Mosé (2013), sobre os desafios da escola na contemporaneidade.

As tradições, embora carreguem e agreguem valor, se transformam no tempo, assim como a vida em sociedade se transforma a cada dia. A questão é que a escola parece não acompanhar a mudança da sociedade. Como lembra o filósofo Michel Serres (2013, p. 13), “esse novo aluno, essa jovem aluno [que] nunca viu um bezerro, uma vaca, um porco, uma ninhada”, hoje vive outra história, tem outra relação com o tempo, com a noção de espaço e lugar, com a língua, com o corpo, com o pensamento, tem um modelo cognitivo diferente devido o uso da tecnologia e acesso a várias fontes de informação que se iniciam antes do ingresso na escola. A forma com nos relacionamos com o mundo se alterou e assim a relação pedagógica (no modelo tradicional) precisa ser repensada (SERRES, 2013).

Embora Serres (2013) fale da relação “naturalizada” com a tecnologia na sociedade contemporânea, acredito que a crítica do filósofo francês possa ser compreendida em um sentido mais amplo. A relação pedagógica, para ele, precisaria ser ressignificada em relação a essa nova estrutura de pensamento, à forma que o jovem tem de se relacionar com o mundo. Assim, acredito que repensar a relação pedagógica não necessariamente exija que a escola adote novas tecnologias, embora isso possa fazer a diferença (PAIVA, 2013). Um exemplo de que ensinar sem o auxílio de novas tecnologias seja possível é a escola “*Quest to Learn*” – uma escola da rede pública nos Estados Unidos onde os alunos aprendem a partir de jogos educacionais e desafios. Embora a escola tenha toda tecnologia à disposição, 70% dos jogos ainda são feitos em papel (GRAVATÁ *et al.*, 2012).

Outra crítica feita por Mosé (2012) ao modelo de escola tradicional e que tem a ver com a cultura de ensinar da escola, é que este modelo privilegiaria excessivamente a abstração do pensamento. A esse processo o filósofo francês Edgar Morin se refere

como “racionalização”. Para ele, a racionalização é naturalmente fechada em si e “obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo” (MORIN, 2000, p. 20), o que cria uma distância entre o conhecimento e a vida. Já a racionalidade, naturalmente aberta, em consonância com o pensamento reflexivo, tem relação estreita com as emoções, com o corpo e, portanto, com as sensações (um dos aspectos considerados por John Dewey sobre a elaboração do pensamento reflexivo), sendo particularmente importante na articulação dos saberes e da vida.

Ao fundamentar-se excessivamente na abstração, na racionalização do conhecimento, afastamos a escola da vida. Em relação a essa questão, Mosé diz que

[a] falta de conexão da escola [com a vida], tanto com a sociedade quanto consigo mesma, não é apenas prejudicial para o desenvolvimento dos alunos, que se dá pela capacidade de fazer relações cada vez mais amplas e complexas, mas prejudica também as relações humanas, a prática da justiça social, o exercício da cidadania, implica diretamente o aumento do grau de angústia e solidão [de professores e alunos] e impulsiona cada vez mais ao consumo de produtos, de pessoas, de drogas lícitas e ilícitas. Participar da sociedade, interferir em suas instâncias, construí-la, nos dá sensação de pertencimento que nos fortalece e fortalece os acordos (MOSÉ, 2013, p. 51).

Sem aprender a articular a experiência da escola com a vida, torna-se um desafio maior ainda para os jovens conseguirem delinear projetos de vida, contar outras histórias que incluam projetos sociais mais amplos e de viver essas histórias com protagonismo (MOSÉ, 2013). Conforme Mosé (2013), é por meio de um pensamento complexo, exercitado na escola, que somos capazes de articular a vida em seu âmbito social, profissional e afetivo. Esse é, pois, um papel que o modelo tradicional não tem conseguido cumprir e é o ponto central na crítica da filósofa na história que conta sobre os desafios contemporâneos da escola.

Outras histórias ainda não tão conhecidas, mas que já têm sido contadas por todo o país, pelo menos desde a última década, têm repensado o modelo de escola e a cultura de aprender e ensinar neste ambiente, assim, aprimorando projetos políticos-pedagógicos com projeções otimistas. Aliás, algumas destas histórias são inspiradas na Escola da Ponte, de Portugal. Conto brevemente as histórias de algumas destas escolas a seguir e, depois, relaciono suas propostas educacionais com as propostas do modelo tradicional.

Os Bairros-Escolas: Envolvendo a comunidade no processo educacional

Algumas iniciativas têm repensado a participação da comunidade como forma de alinhar o conhecimento produzido na escola ao meio social, assim, repensando e democratizando a produção de conhecimento, bem como o seu local de produção – além dos muros da escola. Uma destas iniciativas é o projeto idealizado por Gilberto Dimenstein, em 1997, os chamados Bairros-escolas.

O Bairro-escola tem por objetivo elaborar atividades integradas ao dia a dia da comunidade para a realização de uma educação integral. O projeto se organiza sob o princípio de que a escola não é o único espaço para aprendizagem. O espaço de educação é repensado ao mesmo tempo em que se abraça a comunidade local, que no processo também é reeducada. A escola torna-se articuladora de oportunidades de aprendizagem e a comunidade, ao participar ativamente, torna-se fonte de saberes e problemáticas locais.

O laboratório pedagógico do projeto é responsável por mapear os recursos disponíveis na cidade e desenvolver trilhas educativas. Por exemplo, partindo de discussões sobre reciclagem na escola, os alunos são levados para observar o lixo jogado nas ruas, em seguida visitam uma cooperativa de reciclagem (onde os pais de alguns deles trabalham) e depois vão a um parque construído em um local onde antes as pessoas jogavam seus entulhos. Ao entrevistarem moradores, os alunos percebem que estes moradores desconhecem o serviço de recolhimento de lixo reciclável e, então, decidem fazer folhetos para informá-los (SARDENBERG, 2011).

A partir deste exemplo de trilha educativa, os alunos deveriam ter a oportunidade de aprender ecologia (ao falar do impacto ambiental), sociologia (no papel da comunidade), química (na composição dos materiais), matemática (na pesagem e coleta do lixo), português (nos diversos gêneros do discurso com os quais interagiram os alunos e a comunidade, como conversa informal, entrevista, confecção do panfleto, etc.). São gerados questionamentos e oportunidade para aprendizagem de diversos temas, com integração de diferentes áreas do saber, além de geração de responsabilidade social e ética com a comunidade. O processo educativo, dessa forma, segue os princípios da experimentação, reflexão, produção e intervenção sobre a realidade.

Este projeto se iniciou no bairro de Vila Madalena, em São Paulo, há mais de dez anos. Com base nos resultados obtidos, o projeto acabou por se tornar política pública. Em 2009, o MEC encaminhou um conjunto de cadernos, com um CD-ROM,

sobre educação integral, contendo o passo a passo do Bairro-escola (cf. ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, s/d). Conforme informações no site do projeto, o Bairro-escola também foi adotado nos municípios de Vigário Geral e Parada de Lucas (RJ), Nova Iguaçu (RJ), Belo Horizonte (MG), São Luis (MA), Recife (PE), Salvador (BA) Barueri (SP), Campinas (SP), Praia Grande (SP), Sorocaba (SP), Taboão da Serra (SP) e São Bernardo (SP).

Dois trabalhos realizados sobre a experiência de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, apontam como resultados a geração de emprego, renda e inclusão sociocultural dos jovens (KNOPP & VIEIRA, 2007), mas também fazem críticas ao projeto local, descrevendo as dificuldades e equívocos durante sua implantação (LAVINAS & FOGAÇA, 2011).

Vivendo e Aprendendo: Educação de pés descalços

Esta escola de educação infantil surgiu com a ideia de um grupo de pais, acadêmicos e profissionais da educação que não estavam satisfeitos com a rigidez e padronização dos currículos, com o sistema de educação convencional e, portanto, com a formação oferecida a seus filhos. Fundada em 1982, em Brasília, a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo⁵, hoje atende a crianças de dois a sete anos e tem como objetivo estimular o desenvolvimento, a autonomia, a capacidade crítica, a criatividade, a expressão, a opinião, o respeito à individualidade, à liberdade e à cooperação.

No primeiro horário do dia, as crianças brincam de pés no chão, pisam na terra e sobem em árvore. A escola parece um vilarejo, com as salas pintadas de colorido, onde educadores e alunos se encontram para o momento das primeiras e segundas atividades do dia. Mais tarde, eles retornam ao “quintal”, o parque da escola, para debaixo da árvore, para participar da roda de história. O currículo não segue um padrão pré-estabelecido. Ele é construído no dia a dia, com tempo flexível, e o cotidiano da escola se baseia em planejar, executar, registrar e rever, constituindo, assim, um processo de avaliação formativa.

Além de contar com uma equipe de profissionais formados em biologia, cinema, filosofia, entre outros, a escola ainda conta com um centro de estudos para a formação de educadores – que a permite pensar, repensar e retroalimentar a prática de seus

⁵ <http://vivendoeaprendendo.org.br>

professores. É possível sentir o quanto a experiência construída na escola foi importante para a trajetória de uma de suas alunas, como ela relata em um ensaio escrito como requerimento para conclusão de curso, na UnB (RODRIGUES, 2011).

Casa de Pássaros: Abrigo de novas práticas

Já com as crianças crescendo e sem encontrar uma escola que oferecesse um modelo educacional que cumprisse com os mesmos ideais que a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, um grupo de pais e educadores iniciou, em 2011, um novo projeto. Eles criaram a Escola Casa de Pássaros⁶, uma escola de ensino fundamental em que os egressos da Vivendo e Aprendendo pudessem aprender à luz dos princípios de solidariedade, corresponsabilidade e autonomia, que compõem o projeto educativo da escola, inspirados pela Escola da Ponte, em Portugal.

Seguindo o modelo da escola portuguesa (que vem sendo desenvolvido desde 1976 por José Pacheco e sua equipe), o projeto educativo da Escola de Pássaros os é composto pelos “dispositivos pedagógicos”, que se subdividem em “dispositivos de convivência” e de “construção de conhecimento”. Os dispositivos de convivência são princípios articuladores da convivência entre alunos, que devem conhecer seus direitos e deveres e se associar a grupos de responsabilidade.

Nestes grupos, eles devem se engajar em determinada tarefa em favor de toda comunidade escolar. Esta tarefa é registrada em um mural onde há também um espaço chamado de “gostei/não gostei”, em que eles têm a oportunidade de se expressar. Faz parte do dispositivo de convivência os “agrupamentos não seriados”. Isso significa que os alunos, de diferentes faixas-etárias, dividem o mesmo espaço de convivência, com responsabilidades individuais e em grupo (MARTINS, s/d).

Os dispositivos de construção de conhecimento incluem um mapa do saber – uma esquematização de saberes – elaborado com base nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o que indica uma adaptação do modelo português à política educacional nacional. Os alunos devem ainda planejar, com ajuda dos educadores, a trajetória que percorrerão na construção do conhecimento, estabelecendo objetivos e planos de estudos individuais ou coletivos.

Todo planejamento, assim como as experiências construídas durante o processo, são organizadas em registros individuais e coletivos, em murais no espaço do “já sei”,

⁶ <http://casa-dos-passaros.blogspot.com.br/>

“posso ajudar” e “preciso de ajuda”. Com a ajuda dos professores, chamados de “tutores”, os alunos elaboram projetos, integrando diversos tipos de saber e se aprofundando nos temas descritos no mapa do saber. Os resultados são compartilhados com o grupo em espaços de “expressão e troca” (MARTINS, s/d).

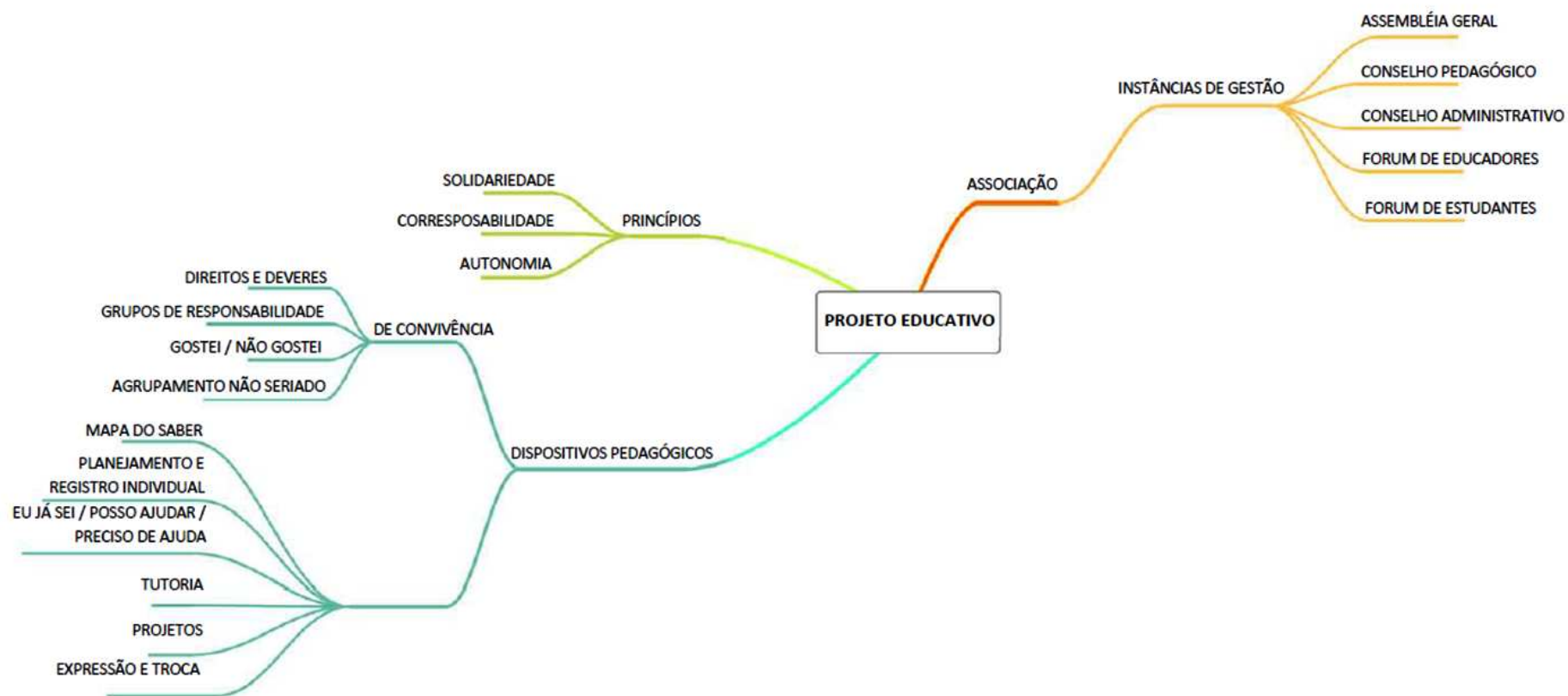


Figura 1: Diagrama do Projeto Político Pedagógico da Casa de Pássaros.
Fonte: Martins (s/d)

Escolas sem paredes: Outras iniciativas inspiradas pela Escola da Ponte

Assim como a Escola de Pássaros, outras instituições no Brasil adaptaram o modelo da Escola da Ponte e passaram a seguir os princípios de solidariedade, corresponsabilidade e autonomia, adotados pela escola portuguesa. Todas elas se adaptaram à realidade local, assim como fez a escola de Brasília. Grande parte destas escolas, curiosamente, está localizada no estado de São Paulo.

A EMEF Desembargador Amorim Lima⁷, em São Paulo, é uma das referências neste grupo. Ela segue o modelo da Ponte há mais ou menos 10 anos e ficou conhecida como “a escola sem paredes”. Nesta escola, os alunos aprendem e exercitam o hábito da pesquisa. Inclusive, como requerimento para conclusão do ensino fundamental, os alunos produzem um TTC (trabalho de conclusão de curso).

Já no Bairro Educador Heliópolis, em São Paulo, além de derrubar as paredes entre as salas e fazer grandes “salões”, a EMEF Presidente Campo Salles⁸ derrubou seus muros para que a integração dos trabalhos da escola tivesse impacto também visualmente. No espaço escolar, os alunos organizam-se em grupos de responsabilidade, exercem papéis de agentes sociais e através de uma secretária da convivência e diversidade auxiliam na resolução de conflitos. Os alunos não apenas exercitam dentro da escola a responsabilidade que lhes é cobrada socialmente face à comunidade que convive com problemas sociais sérios, como desdobram suas ações a favor da comunidade, realizando caminhadas pela paz, por exemplo. Em 2005, Nogueira e Mazon, em um trabalho de conclusão de curso, já apontavam para resultados favoráveis e a importância daquele projeto para o desenvolvimento da comunidade.

Em São José do Rio Preto, estado de São Paulo, os alunos da Escola Maria Peregrina⁹ trabalham com projetos no período da manhã e, à tarde, participam de atividades artísticas (teatro, artes plásticas, violão clássico, viola, orquestra de sopro e teoria musical), atividades físicas (caratê, futebol e balé), atividade cognitiva (xadrez e jogos matemáticos) e atividade linguística (inglês e literatura).

A única escola, deste grupo, que não se localiza no estado de São Paulo é a EM Hegésippo Reis¹⁰, no Rio Grande do Norte. A escola teve o melhor índice do estado no Idep de 2011 (últimos dados disponíveis no site do governo) e abriga o projeto “Casa de

⁷ <http://amorimlima.org.br/>

⁸ <http://campossalles.wordpress.com/>

⁹ <http://www.escolamariaperegrina.com.br/>

¹⁰ <http://www.casadesaberes.com.br/>

Saberes”, de incentivo à leitura. Também com mesma ênfase na formação de leitores, o “Projeto Araribá” foi implementado pela EM Sebastiana Luiza de Oliveira Prado¹¹, em Ubatuba, São Paulo.

Ainda no grupo das “Escolas da Ponte”, embora leve o nome de Instituto, Pandavas¹² é uma escola que atende alunos desde o infantil ao 9º ano. Inaugurada em 2013, é a primeira escola no modelo da Ponte no Vale do Paraíba, uma das regiões socioeconômicas mais importantes do país. Localizada em uma área de proteção ambiental, em Monteiro Lobato, São Paulo, a escola se mantém com doações e conta com professores e funcionários que trabalham em caráter voluntário.

Por último, o Projeto Âncora¹³, em Cotia, São Paulo, conta com um circo e aulas de skate. Assim como o Projeto Âncora, as escolas que seguem o modelo da Escola da Ponte trabalham com os princípios de solidariedade, corresponsabilidade e autonomia. Compõem seus projetos educativos os “dispositivos de convivência” e de “construção de conhecimento”, que formam os “dispositivos pedagógicos”, como explicados anteriormente a respeito da Escola de Pássaros.

Chicão: “Escola com nome de gente”

Outro exemplo de inovação em políticas educacionais é o Centro Educacional São Francisco¹⁴, conhecido como “Escola Chicão”. Localizada em São Sebastião, uma das cidades satélites de Brasília, esta escola de ensino médio traz como lema “identificação, pertencimento e protagonismo”. Junto ao esporte e à arte, o trabalho com projetos forma um de seus pilares. A escola segue um projeto político-pedagógico participativo intitulado “Por ti São Sebastião”, em que a cultura visual é a protagonista no processo de transformação do processo educacional. Além de oferecer atividades físicas, acesso a novas tecnologias de informação e comunicação, a parte diferenciada do currículo fica por conta das “Casas de Passagem”, que agrupam e orientam os alunos em áreas de atuação conforme seus interesses, dentro de áreas de pesquisa em ciências, esporte e cultura, comunicação e pensamento.

O trabalho na escola, porém, não acontece sem apoio. A UnB, por exemplo, é uma das parceiras e desenvolve, dentre outros, trabalhos para a mediação de conflitos

¹¹ <http://pppubatuba.blogspot.com.br/2011/04/em-sebastiana-luiza-de-oliveira-prado.html>

¹² <http://www.institutopandavas.org.br/>

¹³ <http://projetoancora.org.br>

¹⁴ <http://cedsaofrancisco.blogspot.com.br/>

através do projeto de extensão “Estudar em Paz”, que envolve os próprios alunos da escola como mediadores do processo. Além de motivá-los a participar ativamente na escola, o que pode gerar um sentimento de pertencimento, a escola sela sua parceria com os alunos no lançamento de uma série de livros, um a cada ano, desde 2010, pela Câmara Brasileira de Jovens Escritores. Os livros desta série, intitulados “Vozes do Chicão”, trazem coletâneas de poemas escritos pelos alunos da escola.

GENTE: Experimentando novas tecnologias

Sem turmas seriadas e com espaços amplos, o projeto GENTE¹⁵ (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais) foi idealizado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Municipal de Educação (doravante SME), e conta com a parceria de empresas, fundações e institutos sociais. O projeto piloto foi implementado na EM André Urani¹⁶ e, desde 2011, a ideia passou a ser implementada em outras escolas.

Ao ingressar no GENTE, os alunos fazem uma avaliação diagnóstica e, a partir dos resultados desta avaliação, recebem um “itinerário formativo”. Neste itinerário constam as competências e habilidades que já teriam adquirido. As competências e habilidades a serem alcançadas são desenvolvidas, com auxílio de um professor tutor, ao longo de sua experiência na escola.

Nos grandes salões, alunos e professores utilizam *tablets*, *netbooks* e *smartphones*, fazendo uso de novas tecnologias educacionais ao ensino. Os conteúdos, habilidades e competências são desenvolvidos em aulas digitais na plataforma Educopédia, criado pela própria SME e reconhecida pela UNESCO. Mesmo o trabalho sendo feito em maior parte através da rede, há ainda oportunidades de socialização, interação e colaboração com outros alunos, que trabalham juntos em grandes mesas redondas, em um espaço coletivo de aprendizagem. Os alunos ainda são motivados a participar de atividades eletivas, de livre escolha. Estas atividades incluem cursos de robótica e mecatrônica, inteligência artificial, programação básica, *webdesign*, construção de *blogs* como portfólios, literatura e inglês.

¹⁵ <http://gente.rioeduca.net/>

¹⁶ <http://gec-andreurani.blogspot.com.br/>

Escola debaixo do pé de manga: Paulo Freire

No município de Araçuaí, localizado no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, funciona “a escola debaixo do pé de manga”, que faz parte do projeto CPCD (Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento¹⁷). Nessa escola sem paredes, os pais dos alunos não são chamados para resolver os casos de indisciplina. “As mães cuidadoras”, assim como são chamadas, são responsáveis em contribuir para a aprendizagem dos alunos ensinando a receita do “biscoito escrevido”. As crianças aprendem a somar, multiplicar, dividir, subtrair, calculando a quantidade de ingredientes. Aprendem também a soletrar, desenhando letras de massa de goma e escrevendo palavras na assadeira, para depois comê-los.

O trabalho com a comunidade faz nascer ações metodológicas que retroalimentam o projeto através de princípios, chamados de “Pedagogia da Roda”, “Pedagogia do Brinquedo”, “Pedagogia do Abraço”, “Pedagogia do Sabão” e “Pedagogia do Copo Cheio”:

- A Pedagogia da Roda: todos devem se sentar em círculo, em estilo bem paulofreiriano, um enxergando o outro. As propostas são discutidas e, consensualmente, o grupo decide a atividade do dia;
- A Pedagogia do Brinquedo: a aprendizagem se torna mais prazerosa com ajuda de jogos educativos, produzidos com os alunos;
- A Pedagogia do Abraço: um exercício de acolhimento do outro. Ela é também utilizada na promoção da autoestima, como estratégia psicológica, em que é merecedor do abraço aquele que cumpre com regras simples, que garantam a boa convivência e o bem estar de todos (como, por exemplo, tomar banho);
- A Pedagogia do Sabão: nasceu literalmente a partir da produção de sabão, na busca de soluções caseiras para os problemas comunitários;
- A Pedagogia do Copo Cheio: parte do princípio de que um copo pela metade pode estar meio cheio ou meio vazio. Esse pensamento não tem relação com a filosofia oriental, que diz que devemos ser copos vazios. Ela é uma crítica ao modo como vemos o outro. Tião Rocha diz que somos “treinados” para ver a realidade pelo aquilo que falta, aprendemos a ver o copo vazio, a olhar para o outro pelo o que ele não tem. Olhamos as suas carências. Assim, os projetos sociais, de maneira geral, visam solucionar “o problema da defasagem” e não

¹⁷ <http://www.cpcd.org.br/>

aproveitam o potencial para ajudar a resolver as questões. É a partir desse olhar que o CPCD escolhe trabalhar com o IPDH – (Índice de Potencial de Desenvolvimento Humano) ou invés do “oficial” IDH.

Essas pedagogias que regem as relações no projeto nasceram do trabalho comunitário em suas potências de acolhimento, convivência, aprendizagem e oportunidade (que formam a sigla AÇÃO, adotada pelo projeto).

As iniciativas que apresentei nesta seção, as quais têm repensado o modelo de escola e aprimorado projetos políticos-pedagógicos, buscam colocar em prática a relação entre escola e sociedade e buscam alternativas para as práticas em sala de aula. Elas repensam os papéis do professor, do aluno, da comunidade. Repensam o espaço escolar, o local e o momento de aprendizagem (que pode acontecer em qualquer lugar, a qualquer momento). Além disso, se considerarmos que cada modelo de escola tem uma cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) e de ensinar, acredito que essas novas propostas vêm tentando ressignificar estas culturas também.

Com exceção do GENTE, no Rio de Janeiro, e de algumas escolas do programa Bairro-Escola, que repensaram o modelo de escola por intermédio da SME (ou seja, de cima para baixo, numa escala hierárquica de poder, ou de fora para dentro, por intermédio político), as outras escolas surgiram da iniciativa da própria comunidade, de pais e professores, da direção e comunidade escolar (e deve ter sido preciso muito agenciamento e coragem para tal). Além disso, estas iniciativas parecem potencializar aquilo que antes era visto como problema, como o uso de celulares, geralmente proibidos na escola tradicional. Isso, mais uma vez, mostra que a escola precisa repensar a relação pedagógica no contexto atual (SERRES, 2013), que não obrigatoriamente precisa de *tablets* e tecnologia de última geração para fazer a diferença.

Está implícito na descrição do trabalho das práticas inovadoras de ensino, que algumas das experiências educacionais apresentadas nesta seção seguem princípios do construtivismo de Piaget e do interacionismo social de Vygotsky. Outras escolas, a exemplo da Escola da Ponte e da escola debaixo do pé de manga, seguem princípios com fortes bases filosóficas e políticas, desenvolvidos no fazer-reflexivo de todos os envolvidos nos projetos. Contudo, independente dos princípios pedagógicos, seja Piaget, Vygotsky, José Pacheco ou Tião Rocha, e mais importante do que aulas de arte e música, de permitir que os alunos brinquem na terra, de pés no chão, o que diferencia essas práticas na educação é que elas outorgam o que é do ser humano por direito: a

alegria de aprender. A alegria de ensinar de Rubem Alves (1994). A alegria, que a rigidez, a segmentação do currículo, o enfoque conteudista, o conhecimento constantemente colocada à prova, acabam por boicotar.

Depois de contar a história de algumas propostas inovadoras no ensino, prossigo fazendo um parâmetro entre as histórias contadas sobre o modelo tradicional e as novas práticas de ensino. Em seguida, posiciono o ensino da LI nesta discussão.

A escola tradicional e as novas práticas educacionais

A história com a qual iniciei esta sessão, embora se apoie na crítica ao modelo de escola, não tem a intenção de minimizar a problemática a um único aspecto, ou seja, ao aspecto do modelo em si. Há uma conjuntura de fatores que faz o modelo funcionar ou não funcionar. Por exemplo, não adiantaria mudar o modelo se os professores não estiverem preparados ou não quiserem trabalhar com uma nova proposta de ensino, ou mesmo se não houvesse adesão dos alunos ou da comunidade como um todo, como diz a diretora da Escola “Chicão”, Leísa Sasso.

Dentro da reflexão sobre o modelo, portanto, está impressa uma crítica a uma conjuntura que toma corpo e forma na escola que chamamos de tradicional e sua cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) e de ensinar. Nesse sentido, os exemplos de experiências inovadoras no ensino, que trouxe nesta seção, tem o desafio de repensar a conjuntura, que tem a ver com a cultura da escola – o que é um desafio, visto que “quando se fala em cultura de aprender [e de ensinar] é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social [e política]” (BARCELOS, 1995, p. 37).

No caso das práticas inovadoras, as escolas têm repensado a cultura de ensinar e aprender, com práticas alternativas, integrando a sociedade no processo, visitando a comunidade escolar, avaliando a partir de projetos, etc. Mas elas têm também adaptado seus currículos conforme os documentos oficiais, no caso, os PCN. Em outras palavras, essas escolas respondem a uma esfera maior de organização, como diz Barcelos (1995), mas negociam a cultura de aprender e ensinar que querem para seus alunos e professores. Já nas escolas de modelo tradicional, parece que há pouco agenciamento. Além de tentar lidar com problemas de estrutura, de indisciplina, de aprendizagem, a escola ainda precisa se preocupar em cumprir metas que lhe são impostas.

No caso do estado de Minas Gerais, por exemplo, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado (doravante SEE), atualmente, o governo dispõe de programas para “ajudar” a escola a cumprir estas metas, como o PIP (Programa de Intervenção Pedagógica), por exemplo. Segundo os documentos oficiais,

Implementado em 2007, utilizando em seu nome o conceito de intervenção pedagógica do educador e filósofo Paulo Freire, o PIP realiza um trabalho permanente de visitas e acompanhamento nas escolas para possibilitar avanços na gestão pedagógica, propor estratégias de intervenção, apoiar os professores e, assim, garantir a aprendizagem dos alunos no tempo certo (MINAS GERAIS, 2013a, p. 4).

O PIP surgiu para atender a meta do governo estadual de ter “toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade” (MINAS GERAIS, 2013a, p. 6). O foco do PIP, no fundamental II, é nos conteúdos de língua portuguesa, matemática e ciências, cuja aprendizagem é “medida” por meio de avaliações como o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) e o PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escola), que fazem parte do SIMAVE¹⁸ (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública). Quando as necessidades de intervenção são verificadas, ou seja, quando as escolas não atingem as metas, um consultor do PIP visita as escolas e sugere ações que, a princípio, ajudariam a escola a melhorar o índice de aprendizagem.

Uma das medidas que o PIP propôs na escola em que realizamos a pesquisa foi que, em determinado dia da semana, todos os professores deveriam trabalhar interpretação de texto com os alunos. Na mesma linha de ações, na tentativa de aproximar a escola da comunidade, o governo estadual criou o “Dia D” – “Toda escola deve fazer a diferença”, para que fossem discutidos, com os pais e responsáveis pelos alunos,

os resultados das avaliações internas e externas de cada escola e as metas acordadas e que possam, também, reavaliar as ações, refletir sobre a realidade da aprendizagem dos alunos e planejar as ações de intervenção pedagógica para os casos de não aprendizagem (MINAS GERAIS, 2013b, p. 5).

Ações como estas vêm sendo implementadas há muito tempo e, na verdade, surgem de ações anteriores (como a própria cartilha do PIP informa) que, historicamente, têm formado um ciclo. Em contrapartida às ações do governo, há uma

¹⁸ Além do PROEB (direcionado para a 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) e do PAAE (direcionado a alunos do 6º ao 9º ano do fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio), o SIMAVE ainda integra o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), que tem por objetivo “medir” o nível de alfabetização dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

movimentação que indica o desejo por outras histórias. Recentemente, em novembro de 2013, durante a primeira Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação, a I CONANE¹⁹, em Brasília, foi entregue o Terceiro Manifesto pela Educação, "Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País", ao Ministro da Educação, Aloísio Mercadante. Mais de 60 iniciativas de norte a sul do Brasil foram compartilhadas e discutidas durante o encontro.

Em outro evento, o Transformar²⁰, que aconteceu em abril de 2013, em São Paulo, também foram compartilhadas experiências inovadoras concretas implementadas no Brasil e no mundo. Além disso, cada vez mais, surgem sites especializados vinculados a agências de informações (Porvir²¹), iniciativas públicas (Programa Cidades Sustentáveis²²), redes colaborativas de educadores (Românticos Conspiradores²³) e de ativistas, como Caio Dib, que viajou durante cinco meses pelo país e passou por 58 cidades colecionando histórias educacionais inspiradoras (Caindo no Brasil²⁴). Estas ações, eventos e mídias de informação vêm a divulgar e expressar um desejo de mudança que atenda às necessidades do contexto histórico, social e político em que vivemos.

E onde entra o ensino de LI nesta história? Não há muita informação disponível nos sites ou blogs das escolas com propostas inovadoras a respeito do ensino de LI. Apenas os PPP²⁵ das escolas Amorim Lima, Maria Peregrina e Projeto Âncora explicam que a LI é oferecida em forma de oficina (No GENTE, o inglês é oferecido como atividade eletiva). Ou seja, há a experimentação com métodos alternativos de ensino, que inclui a aprendizagem a partir de projetos, em alguns conteúdos, como em Geografia, História, Português, Ciências, etc., mas a LI ainda não se configura nessa prática.

Nesse sentido, enquanto parece haver um avanço em termos metodológicos nas escolas com propostas inovadoras, em que alguns conteúdos já estão experimentando com práticas mais centralizadas no aluno (com aprendizagem por projeto, por exemplo), acredito que ainda são necessárias maiores discussões e pesquisas em relação a metodologias de ensino e aprendizagem de LI aplicadas à escola. Embora a SEE oriente

¹⁹ <http://conane.org/>

²⁰ <http://transformareducacao.org.br>

²¹ <http://porvir.org/>

²² <http://www.cidadessustentaveis.org.br/>

²³ <http://romanticos-conspiradores.ning.com/>

²⁴ <http://caindonobrasil.com.br/>

²⁵ Projeto Político Pedagógico

aos professores a usarem o CBC²⁶, que é fundamentado em discussões atuais sobre o ensino da língua estrangeira, se o professor não agir sobre o conhecimento e sobre a metodologia discutida no documento, ele continuará reproduzindo os mesmos princípios de ensino e aprendizagem centralizados no professor, em que ele domina o discurso em sala de aula e, nisso, o aluno se posiciona de maneira passiva no processo (FERREIRA, 2011).

Penso que a metodologia de projetos também poderia ser uma alternativa viável para o ensino e aprendizagem de LI nas escolas e, assim, proporcionar maiores oportunidades de agenciamento que, na perspectiva de Leffa (2011), incluiria uma maneira mais articulada de se trabalhar o livro didático. Para o autor, um objeto, como o livro, também pode ser um agente na medida em que ele se torna um monumento (FOUCAULT, 2008) do contexto educacional, com seus discursos de valores (o que deve ser ensinado e aprendido) e regras (como ensinar e aprender) preestabelecidos, tendo, assim, a força de reforçar crenças existentes na cultura de aprender e ensinar da escola (TÍLIO, 2008; BRUZ, 2011).

Cabe salientar que a metodologia de projetos das escolas com propostas inovadoras é ligeiramente diferente de *task-based learning*, discutida na literatura de LA. Na metodologia de projetos dessas escolas, os alunos seguem roteiros de pesquisa (anexo 1) e constroem portfólios, discutem os resultados nas rodas do saber e, inclusive, elaboram um TCC (como no caso da escola Amorim Lima), tendo, portanto, um direcionamento bem específico no processo. Na literatura de LA, a metodologia de projeto é considerada uma extensão do método comunicativo de ensino com enfoque no desenvolvimento de tarefas próximas a situações costumeiras, como, por exemplo, o preenchimento de um itinerário de ônibus (HARMER, 2007). Assim, são perspectivas que partem de uma mesma compreensão do processo de ensino e aprendizagem, inspiradas por John Dewey, em que o foco é o aluno, em que ele participa ativamente do processo de elaboração de conhecimento por meio da experimentação.

Na próxima seção, observo mais uma história conhecida nas áreas de Educação e LA: a formação de professores, em especial, a formação continuada. Assim, discuto

²⁶ O CBC sugere parâmetros para o “desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno possa lidar com as situações práticas do uso da língua estrangeira, tendo em vista sua competência comunicativa, tanto na modalidade oral quanto na escrita, pautando-se pela flexibilidade nas escolhas dos procedimentos didáticos. Adota-se uma abordagem comunicativa com ênfase no desenvolvimento de habilidades para o uso da língua estrangeira em situações reais de comunicação”. (MINAS GERAIS, 2005, p. 11)

essa questão a partir da visão de uma sociedade que compartilha desejos de mudança e crescimento, que deseja ter uma relação sadia, alegre (ALVES, 1994) e amorosa (FREIRE, 1996) com a escola, mas que ainda convive com diversos desafios no paradigma do modelo tradicional.

A formação continuada: De conceitos à vontade de potência

O conceito de formação implica na função social de construção de saberes, em especial o saber-fazer, além do desenvolvimento integral do sujeito e de seus conhecimentos (GARCÍA, 1999). Esse desenvolvimento, por sua vez, refere-se a aspectos internos (pessoais) e externos (a prática em si) que, segundo García (1999) pode ocorrer de três maneiras.

A primeira, a autoformação, tem caráter informal e independente. Por independente, o sujeito teria autonomia na escolha dos aspectos que ele considera significativos para sua formação. A segunda, a heteroformação, ocorre no contexto formal de formação de professores, em que há a intervenção de um formador. A última, a interformação, acontece na mediação entre pares – entre professores em serviço e, às vezes, entre professores em serviço e em pré-serviço. Para García (1999), isso quer dizer que, de uma forma ou de outra, o sujeito em formação é responsável pelas ações formativas – ações que levam à ressignificação de conhecimentos e condutas e, acrescentaríamos, segundo Barcelos (2004), à ressignificação de crenças²⁷. Assim, desde que ele se engaje no processo, as ações formativas podem levar a um processo contínuo de construção, reconstrução e aperfeiçoamento da prática profissional.

O conceito de formação de professores refere-se, portanto, a um trabalho processual, contínuo, sistemático, organizado, que envolve a possibilidade de inovação e ressignificação do conhecimento, sendo, assim, um processo dinâmico e complexo (SÓL, 2013; MATTOS, 2013). Além disso, alguns autores apontam como sendo relevante, em especial para os professores em formação continuada, que o processo formativo possa condizer com o contexto da escola (SANTOS, 2004; NÓVOA, 1997), possibilitando que este também seja transformado – caso contrário, podem surgir

²⁷ Compreendo crenças como “forma[s] de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p.18).

conflitos que levam, entre outros, à desmotivação do professor (cf. VENÂNCIO, 2010). Outros princípios que norteiam a formação e contribuem para a complexidade do processo incluem a integração dos conhecimentos acadêmicos, a formação pedagógica, a cognição e a reflexão sobre o trabalho e crenças sobre a prática docente.

Esses princípios, que também convergem com as competências do professor (ALMEIDA FILHO, 2002), incidem sobre orientações conceituais, que incluem maneiras de conceber o ensino, a aprendizagem, as teorias e o papel do professor. García (1999) resume estas orientações em cinco: i) orientação acadêmica, em que se enfatiza o papel do professor em relação ao domínio de conteúdo científico e cultural; ii) orientação tecnológica, que discute a racionalidade técnica e a visão do ensino como uma ciência aplicada, mas também contempla as tomadas de decisões do professor e competências para solução de problemas; iii) orientação personalista, que visa o desenvolvimento do professor de modo holístico, o que inclui o conhecimento de si próprio; iv) orientação prática, que se refere ao ensino em si; e v) orientação social-reconstrucionista, que propõe a articulação reflexiva dos conhecimentos com a prática social e política, no sentido de permitir a promoção do exercício de criticidade.

Entre as histórias já contadas sobre a formação de professores em serviço, Gatti (2008) aponta para o caráter genérico do conceito de formação continuada no Brasil. Para a pesquisadora, mesmo que os avanços no estado da educação tenham ganhado impulso com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), garantindo, entre outros, o direito à educação continuada aos professores em serviço, a lei não trouxe clareza quanto ao que seria esta formação, permitindo a uma variedade de cursos se rotularem desta forma. Gatti ainda acrescenta que tamanha variedade de cursos sob o “rótulo” de formação continuada tem origem histórica, com base nos desafios colocados nos currículos e trabalho docente – desafios esses já extensamente contados por professores e formadores de professores (cf. BARCELOS & COELHO, 2010; JORDÃO et al., 2011; DUTRA & MELLO, 2013; por exemplo).

A formação continuada é ora compreendida como cursos de especialização formais, presenciais ou à distância, oferecidos após a graduação, e ora como cursos que venham a contribuir para melhoria do desempenho profissional (GATTI, 2008). Algumas vezes oferecidos pelas Secretarias de Educação e outras vezes por cursos de extensão vinculados a instituições de ensino, de maneira geral, estes cursos oferecem “ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento

profissional, em qualquer de seus ângulos” (GATTI, 2008, p. 57). No estado de São Paulo, por exemplo, a Unesp, por meio do programa Redefor (Rede São Paulo de Formação Docente), em parceria com a SEE, oferece cursos de especialização na modalidade a distância para professores da rede pública e estadual de ensino, e atende, entre outras, a área de LI (NORTE, 2013).

Outra questão trazida por Gatti (2008) tem relação com a crença de que a formação continuada possa vir a suprir aspectos da má-formação inicial. Essa lógica do déficit na formação tem sido criticada por alguns autores que, inclusive, defendem que se houvesse formação inicial adequada, os cursos então chamados de educação continuada, aparentemente, não seriam necessários (PIMENTA, 2005). Porém, como afirma Gatti (2008), corroborando outros autores (BARCELOS & COELHO, 2010), os programas ou projetos de formação continuada têm muito mais a contribuir.

Em histórias que ainda estão sendo escritas, pesquisadores e formadores de professores contam que a formação continuada vem contribuindo com a criação de oportunidades, dentro de uma comunidade de prática, que auxiliam o professor “na busca de soluções e na disposição para novas atitudes que viabilizem o aprendizado da LE” (COELHO, 2011, p. 35). Nesse sentido, as ações desenvolvidas para auxiliar o professor em serviço beneficiam a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo de ação nesse sentido pode ser encontrado na história contada por Aragão (2012), em que o autor relata os resultados junto a um projeto de pesquisa, avaliação e desenvolvimento de tecnologia educacional, no estado da Bahia. O projeto está vinculado a ações para a formação continuada, no trabalho coordenado com professores da rede pública estadual, professores formadores e alunos de letras, para a formação reflexiva-crítica e tecnológica. Como resultado,

professores-participantes adquiriram maior conscientização sobre sua prática, demonstrando maior capacidade para avaliar criticamente processos e produtos tecnológicos voltados para o ensino/aprendizagem de inglês de forma a adequá-lo às suas necessidades locais tanto quanto para produzir materiais de ensino apropriados aos seus contextos de prática (ARAGÃO, 2012, p. 200).

O projeto teria, então, contribuído com a orientação tecnológica do professor (GARCÍA, 1999). Aragão explica que os professores se tornaram mais conscientes em relação à própria prática e ao uso de tecnologia educacional.

Em outra história, contada por Sól (2013), é possível compreender que o caminho para a resignificação da prática do professor é bastante complexo. Com

argumento na psicanálise e na filosofia, a pesquisadora discute as análises preliminares de sua tese de doutorado. A pesquisa estava sendo elaborada com 26 professores de LI egressos do EDUCONLE (Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas), na UFMG. Ao refletir sobre o modo como os professores se viam e se sentiam em relação à profissão, a autora discute a posição paradoxal em que eles se encontravam. Isso porque, na reflexão e no contar de si, os professores não se viam da forma como eram antes, porém (ainda) não se viam como o professor que imaginavam ser o ideal.

Para os professores da pesquisa de Sól (2013), o ideal de professor era construído na formação continuada, que seria o lugar da verdade e do saber. Nesse contexto, a identidade do professor era, então, desconstruída e/ou (re)construída a partir de (re)significações dos saberes, daquilo que lhes era familiar e daquilo que era diferente, daquilo que (re)significavam como verdade, certo ou errado. Nesse processo de (re)construção identitária, a autora diz que a formação continuada produzia efeitos diferentes em cada sujeito devido à complexidade de sua trajetória subjetiva, em que as diversas representações do professor eram desestabilizadas, dando lugar a novos saberes que fariam sentido ao professor somente depois de algum tempo.

A história contada por Mattos (2013) refere-se a um recorte de sua tese de doutorado. A pesquisadora apresenta os resultados de uma pesquisa sobre concepções de novos letramentos e letramento crítico, trazendo apontamentos para a abordagem de ensino de inglês na escola. A pesquisa foi desenvolvida com três professores de escolas públicas, participantes do EDUCONLE. Segundo a autora, a abordagem de ensinar de uma das participantes da pesquisa se deu de forma compartimentada. Em outras palavras, diferentemente de uma concepção de letramento com abordagem sociocultural, que envolve três dimensões interligadas, sendo elas a dimensão operacional (linguística), a cultural e a crítica, a prática da professora em questão decorria de forma tradicional, com saberes segmentados.

Para a autora, a prática da professora refletia aspectos construídos pela forma tradicional como ela costumava trabalhar que, por sua vez, decorreu da forma como havia aprendido a língua que lecionava. Defendendo a necessidade de resignificação da prática, Mattos (2013, p. 60) explica que “superar os modelos pedagógicos tradicionais arraigados nas práticas de ensino é um processo longo e difícil”. Porém, a autora diz que as dificuldades podem ser superadas através de trabalho colaborativo, que envolve o conhecimento de novas teorias e a experimentação de novas possibilidades.

Uma destas experimentações pode se dar, inclusive, com as formas de avaliação. Segundo (DUBOC, 2007), a prova escrita seria uma das formas mais tradicionais de avaliação de aprendizagem na escola, no qual ela é vista como um produto. Essa questão é trazida na história contada por Arruda (2013), em que a autora olha para as crenças de um professor de LI quanto à avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Em sua pesquisa, desenvolvida com um professor de escola pública também participante do EDUCONLE, foram encontradas crenças sobre o papel do professor e do aluno que convergem com crenças sobre a avaliação tradicional e a processual. A autora aponta para mudanças de crenças sobre a avaliação tradicional, em que o professor acreditava que os alunos aprenderiam aquilo que ele ensinava, para a compreensão da avaliação como um processo em que o estudante seria um parceiro e, também, protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Segundo relatos do participante da pesquisa, a ressignificação de suas crenças sobre a forma de avaliação dos alunos foi possível em decorrência de discussões e reflexões, na formação continuada, sobre diferentes formas de avaliação.

Outras histórias contadas com professores da formação continuada ou sobre estes professores e os projetos aos quais eles se vinculam, abrangem diferentes aspectos, como, por exemplo:

- Reflexões, planejamentos e orientações dos professores no trabalho com as habilidades comunicativas, bem como no ensino de gramática, pronúncia e vocabulário (OLIVEIRA, 2013);
- Identificação e reflexão sobre os problemas no contexto escolar, bem como a implementação de ações que visam à melhoria do contexto de ensino e aprendizagem (JESUS *et al.*, 2013);
- Articulação entre o ensino e a extensão na preparação de materiais didáticos de apoio para o professor junto ao NAP/UEL (Núcleo de Assessoria Pedagógica para Ensino de Línguas) (CEZAR & ALONSO, 2004);
- Reflexões sobre a identidade do professor (CAMARGO & RAMOS, 2006; ZOLNIER, 2011; ZOLNIER, 2012);
- Reflexões sobre as emoções do professor (BARCELOS & COELHO, 2010; COELHO, 2011);
- Representações e crenças dos professores (TURCATO, 2011);

- Prática reflexiva (PAPA, 2008), prática reflexiva crítica (SOUZA, 2007; TURBIN & FERRO, 2011; DUARTE, 2011; DUARTE, 2013). No estado do Paraná, por exemplo, Milanez (2011) utilizou diários reflexivos para promover introspecções e reflexões sobre a prática dos professores;
- Ações vinculadas ao PIDIB (JAMOUSSI, 2012).

Na história contada sobre os programas de formação continuada, nas últimas décadas, tem havido a preocupação com a criação de oportunidades para aperfeiçoamento linguístico e metodológico, inclusão de pesquisa e discussões sobre questões de ensino e aprendizagem, e os programas têm sido discutidos com os participantes (BARCELOS & COELHO, 2010; DUTRA & MELLO, 2013). Contudo, nesta história, o exercício da “autonomia formativa” parece ser um aspecto que se apresenta como desafio para os formadores (JORDÃO *et al.*, 2011). Diferentemente da noção de autoformação de García (1999), compreendo que ter autonomia formativa significa buscar o crescimento e desenvolvimento da prática a partir da potência (NIETZSCHE, 1999), do (MOSÉ, 2012, 2013; ROCHA, 2005) e do (re)conhecimento de si (MICCOLI, 2010). Significa ser capaz de se repensar, se recriar e se transformar dentro das possibilidades (MOSÉ, 2012, 2013). Mas também significa crescer a partir da criação de rede de sustentações e conversações (COELHO, 2011), do acolhimento do outro e de suas emoções (COELHO, 2010), do trabalho em comunidade e da noção de pertencimento (MURPHEY *et al.*, 2010), do (re)conhecimento do todo que o cerca, sendo responsável pelo que se pensa, pelo pensamento que se produz e pelas ações em sua prática (MOSÉ, 2013).

Nesta seção, observei e discuti algumas das histórias sobre a formação do professor e da formação continuada, que traziam conceitos e exemplos de estudos desenvolvidos com ou sobre os professores participantes desses projetos. Essas histórias são importantes de serem contadas aqui já que a participante deste estudo encontra-se em formação continuada, frequentando os encontros com o PECPLI (como conto no capítulo I).

Na próxima seção, faço a releitura de uma história também já conhecida. A partir de John Dewey (1910), comento sobre o conceito de reflexão, como o processo reflexivo se elabora e apresento dois modelos que ilustram este processo.

O pensamento reflexivo

Durante todo o capítulo de revisão de literatura, em todas as seções e histórias que tenho recontado, tenho usado expressões que se referem ao pensamento, dizendo da necessidade de repensar, refletir, ressignificar e reconstruir os conhecimentos e saberes. Mas o que é, qual a importância, que aspectos envolve e como acontece a reflexão?

Segundo Dewey (1910), é importante que haja reflexão para que possamos construir perspectivas de interpretação das experiências e dos fatos que ainda nos são desconhecidos. Dewey entende a reflexão como sendo a

consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou forma de conhecimento a partir de fundamentações que as corroborem e da compreensão das condições às quais elas se estendem (DEWEY, 1910, p. 6²⁸)

A reflexão é, portanto, um processo dinâmico e sistêmico de considerações que se elaboram em torno do conhecimento. Embora um processo reflexivo possa parecer tendencioso, pois pode estar sujeito a interesses individuais ou coletivos, como no caso do respeito a tradições, crenças, falsas expectativas ou o próprio contexto, esta situação pode ser evitada desde que sejam reguladas (i) as condições nas quais o processo de reflexão acontece, bem como (ii) as condições em que é atribuída credibilidade às sugestões.

O que Dewey chama de sugestão tem a ver com o processo de inferência e consideração de evidências. Ou seja, ela tem a ver com o pensar sobre a probabilidade genuína dos acontecimentos em via de análise dos fatos e está ligada à nossa experiência prévia e nosso conhecimento de mundo. A sugestão está ligada ao pensar e à consideração ativa e cuidadosa de um aspecto. Se ela é aceita sem consideração ativa e cuidadosa, o resultado seria um pensamento acrítico. O pensamento crítico, aquele que envolve maior grau de reflexão, exige, então, “a suspensão do julgamento enquanto o questionamento ainda ocorre” (DEWEY, 1910, p. 13).

O autor ainda explica que o pensamento reflexivo, que tem como base a incerteza, se elabora em dois subprocessos: (i) o estado de perplexidade, hesitação e dúvida; e (ii) o ato investigativo que vem corroborar ou desconstruir uma sugestão a partir de fatos e evidências. A sugestão é, então, comprovada a partir de exploração, que quanto mais sistemática, maior é o grau de reflexão. Porém, a sugestão, bem com as

²⁸ Todas as traduções nesta seção foram feitas pelo autor.

sensações de perplexidade, hesitação e dúvida que a procedem, é somente possível a partir de experiência prévia e do conhecimento de mundo.

Em relação ao grau de reflexão, elaborada a partir de sugestões, este pode se apresentar em três dimensões: a prontidão, a quantidade e a profundidade. Em relação à prontidão, dois comportamentos podem ser observados. Em face da apresentação de um problema, ora a sugestão, vista como reação, é rápida e ora pode não acontecer ou necessitar de estímulo para que se apresente. A quantidade, por sua vez, está relacionada com ao “número” de sugestões que são dadas mediante um problema. Assim como uma grande quantidade de sugestões pode demonstrar a riqueza de um pensamento reflexivo, ela pode significar a dificuldade de discernir entre a sugestão mais adequada. Da mesma forma, poucas sugestões podem significar um discernimento apropriado ou não. O último aspecto, relacionado à profundidade, refere-se à qualidade da sugestão, podendo ser mais profunda (mais elaborada) ou superficial (menos elaborada).

De acordo com Dewey, as considerações sobre a dimensão de uma sugestão precisam ser ponderadas. Primeiramente, visto a variação de motivação entre os sujeitos, que pode apresentar reação mais rápida, mais intensa e mais profunda em um dia, enquanto, em outro, a sugestão pode acontecer com mais dificuldade, ser menos produtiva e menos elaborada. Em segundo lugar, a qualidade do estímulo também pode variar, ora sendo mais provocante e interessante e ora sendo menos. Por fim, as dimensões da sugestão combinam-se intrinsecamente de maneiras diversas, podendo ter aspecto mais lento e profundo, por exemplo. Sobre este último aspecto, Dewey diz que é necessário valorizar o tempo de cada um, e que ideias mais substanciais precisam de mais tempo para amadurecer.

Em relação à sua validade e adequação, o que pode estabelecer credibilidade a uma sugestão é o seu teste, que tem a ver com a experimentação. E esse é um dos aspectos que Dewey considera ter grande valor na educação. Para ele, o papel do educador não é ensinar e, sim, cultivar tanto hábitos efetivos de identificação de evidências testáveis, quanto cultivar mentes abertas e que saibam questionar e buscar respostas para as questões que lhes são apresentadas. Ensinar e aprender são, para Dewey, processos correlativos e correspondentes e é nesse princípio no qual o sujeito deve exercitar o pensamento reflexivo.

A sugestão é um recurso inerente ao homem e, junto a ela, está presente a curiosidade. De acordo com Dewey, a mente curiosa está constantemente explorando, buscando alimento para o pensamento. Ela tem sede de experiência e é na curiosidade

em que se encontram a admiração, o espanto, a perplexidade, a surpresa. Visto a natureza do processo, a manifestação da curiosidade pode ser física, social ou intelectual.

O último aspecto inerente ao pensamento reflexivo, considerado por Dewey, é a capacidade de estabelecer ordem enquanto consecutividade – que, dentro de um modelo cognitivo contemporâneo, não é mais linear e, sim, estabelecida em rede (MORIN, 2000; MOSÉ, 2012). A organização é, portanto, a base do pensamento reflexivo. Devem-se haver referências entre as sugestões e entre as sugestões e os fatos. Elas devem ser também regidas pelo princípio da continuidade, para que haja flexibilidade na consideração das sugestões.

Dewey explica que para toda reflexão há um duplo movimento. O primeiro, considerado pelo autor, é o “movimento indutivo”. A reflexão parte de um dado parcial e confuso para uma situação de compreensão ou consideração do problema. O segundo, o “movimento dedutivo”, envolve um retorno ao ponto de inicial em que as considerações são feitas a partir de um significado, de ideias relacionadas a um fato, para que, então, possam ser direcionadas a outros fatos, ideias e sugestões que levam a uma probabilidade genuína que ofereça uma perspectiva de interpretação do problema, uma “conclusão”, que não está fechada em si, porém aberta para novas ressignificações. A representação a seguir ilustra esta questão:

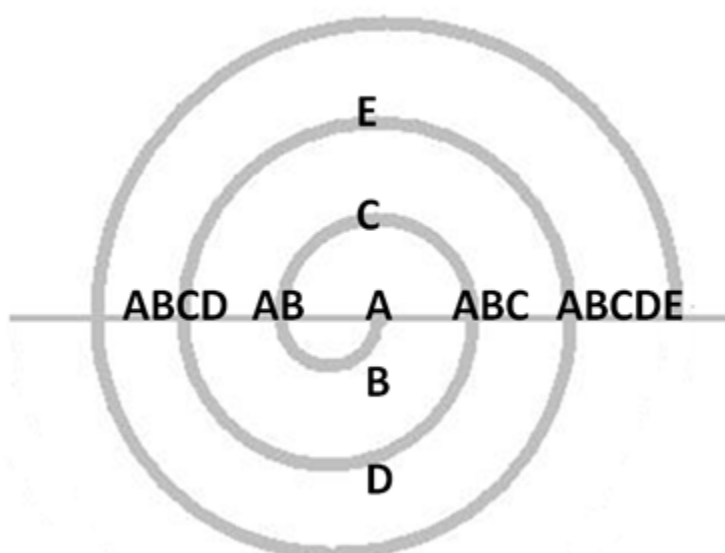


Figura 2: Movimento indutivo e dedutivo.

A espiral representa o movimento duplo, em que a linha significa o movimento que se desenvolve em torno de um ponto inicial (A), em um movimento indutivo, e

retorna à linha horizontal (simbolizando a perspectiva do problema), em um movimento dedutivo, que sugere o plano inicial transformado pelos sentidos adquiridos. Ao nos movimentarmos de um problema (A) em busca de sentidos, encontramos fatos e ideias (B) e retornamos transformados à perspectiva do problema (linha horizontal) com novas sugestões, novos sentidos e significados ao problema (AB). Cada vez que optamos por seguir com o ciclo, partindo da perspectiva do problema (linha horizontal), encontramos outros fatos e ideias (C, D, E, etc.), então nos modificamos (ABC, ABCD, ABCDE, etc.).

Da mesma maneira, ainda segundo Dewey (1910), este movimento pode acontecer segundo dois métodos. No primeiro, ao refletirmos sobre uma questão, passamos de uma experiência à outra sem as devidas considerações, aceitando prontamente uma sugestão. Ao não considerarmos outras sugestões, permitimos que (futuros) questionamentos fiquem pendentes, embora possamos nos sentir momentaneamente satisfeitos com a aparente “solução” do problema. No segundo método, analisamos consideravelmente os fatores, construímos conexões entre eles, aplicamos princípios que direcionam a conclusões (de natureza aberta), as questionamos e verificamos se estas, de fato, oferecem uma probabilidade genuína de interpretação do problema. O segundo método oferece um modelo mais sistemático de pensamento, que deve ter movimento duplo, redirecionando a reflexão ao problema proposto e relacionando-o a outros problemas. Observamos, a seguir, a representação dos dois modelos, sendo o segundo o qual considero, a partir de Dewey, como o mais eficiente:

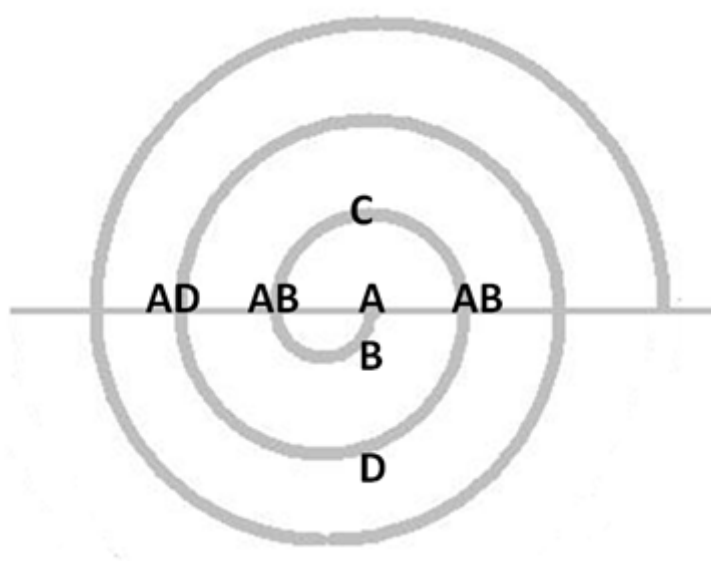


Figura 3: Modelo de pensamento reflexivo 1.

Na representação do primeiro modelo, vemos que partimos de uma reflexão sobre o problema (A) em direção a um dado (B), em movimento indutivo, e retomamos transformados (AB), com uma sugestão, à perspectiva do problema (linha horizontal), seguindo um movimento dedutivo. Seguimos, então, em direção a outro dado (C), mas não o consideramos cautelosamente (não o discutimos, não o percebemos, decidimos não o considerar, ou outro fator não considerado), por isso retornamos à perspectiva do problema (linha horizontal) sem novas considerações, sem sugestões. De certa forma, este modelo nos ajuda a compreender que, embora estejamos sempre nos modificando, às vezes preferimos nos prender a alternativas que parecem funcionar. Mas, enfim, decidimos optar em seguir em frente e encontramos outro dado (D) e, por algum motivo, descartamos a sugestão anterior (B) e decidimos concluir nossa reflexão apenas com aquela resposta (AD) que ora pode ser genuína ou uma crença.

Por outro lado, no segundo modelo, construímos conexões entre os fatos, ideias e sugestões e não os desconsideramos em nenhum momento:

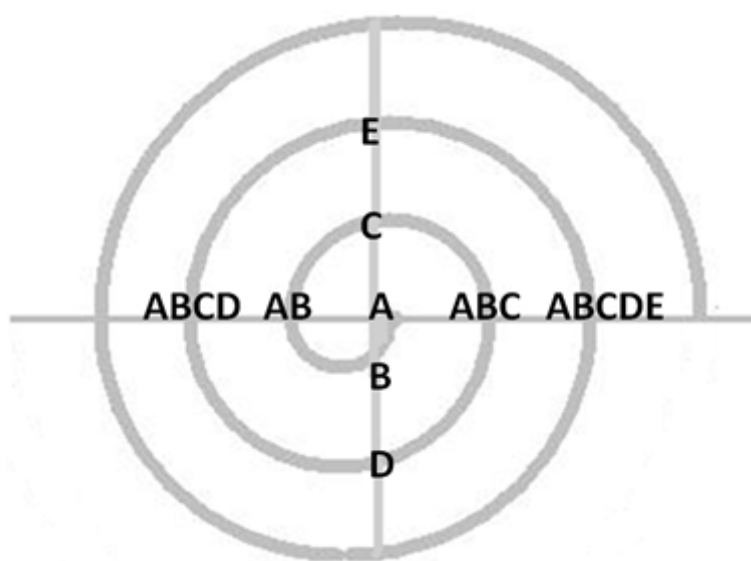


Figura 4: Modelo de pensamento reflexivo 2.

Nesse segundo modelo, além de considerarmos todos os fatos, ideais e sugestões, decidimos conectar todos os fatores, formando uma teia ou uma rede, o que dialoga com discussões atuais sobre nossos modelos de estruturação e pensamento (MORIN, 2000; MOSÉ, 2012). A importância de se tentar conectar os fatores relacionados a um problema, ao invés de observá-los isoladamente, segundo Dewey, está (i) na verificação de premissas e fundamentos que justificam uma determinada conclusão; (ii) na possibilidade de seguirmos em frente, em direção a outros fatores e

ainda poder retornar à premissa anterior, fazendo novas observações; e (iii) na compreensão de que as conclusões afloram das considerações de diversas premissas, em que não há uma conclusão plena sem a compreensão de fatores que as fundamentam, pois isso seria como encerrar um caso sem termos as devidas evidências.

Dessa forma, há uma reflexão ou inferência sistemática, que implica no “reconhecimento de relações definitivas de interdependência entre considerações antes desorganizadas e desconectas, sendo trazidas à luz da descoberta e relacionadas a novos fatos e aspectos” (DEWEY, 1910, p. 81). Nessa inferência sistemática, porém, o movimento de progressão e retomada de premissas anteriores (como o ilustrado no método 2) prossegue até que uma coerência seja alcançada, caso contrário, o sujeito pode escolher abandonar uma sugestão por considerá-la incoerente, como acontece nos modelos científicos.

De acordo com Dewey, a elaboração bem como a aceitação de uma sugestão depende da situação, do contexto, do sujeito (temperamento, origem, etc.) e da relação entre eles, de seus interesses (não no sentido tendencioso, mas de necessidades e objetivos), conhecimento de mundo, experiências anteriores, fatores que o tem ocupado a mente recentemente, entre outros. Por esse motivo, em uma prática de reflexão, principalmente na colaborativa (ZEICHNER, 2003), o “controle” de uma sugestão é feito de forma indireta e imperfeita, pois não podem ser estabelecidas regras que direcionem o processo e não se pode forçar a aceitação ou a mudança de pensamento. Na prática de reflexão colaborativa é necessário que haja “a paciência na condição de questionamento, capacidade de não-julgamento e o desejo pela pesquisa” (DEWEY, 1910, p. 84). Assim, as sugestões e os questionamentos podem acontecer sem que haja conflitos.

A partir de Dewey (1910), nesta seção, expliquei que o processo reflexivo exige consideração ativa e persistente de sugestões, que é um exercício de elaboração do pensamento a partir de nossas experiências. Nesse processo, é necessário um controle cuidadoso que regule as condições em que as sugestões são feitas para evitar sugestões tendenciosas, por exemplo, no caso que possam envolver interesses individuais ou coletivos e crenças. Expliquei também que as sugestões, que devem ser testáveis, apresentam-se em diferentes dimensões, sendo elas a prontidão, a quantidade e a profundidade. Quanto ao pensamento reflexivo, esse se manifesta através da curiosidade e tem a capacidade de estabelecer ordem, ou seja, capacidade de organizar-se a partir de referências. A partir da apresentação de dois modelos de pensamento reflexivo,

expliquei como funcionam os aspectos de continuidade e movimento, bem como o que acontece quando consideramos ou deixamos de considerar uma sugestão. Essas questões serão importantes para compreensão das histórias da professora e do processo reflexivo no qual nos engajamos durante nossas conversas.

Na próxima seção, trago uma crítica feita por Zeichner (2003) ao paradigma reflexivo na formação de professores.

Críticas ao paradigma reflexivo na formação de professores

Dentre algumas críticas feitas por Zeichner (2003) à já conhecida história sobre o modelo de educação tradicional, que recai sobre questões de ensino e prática em sala de aula, o autor faz algumas considerações sobre a formação de professores e a relação entre reflexão e a experiência. Ele também faz duas críticas ao movimento da prática reflexiva e comenta sobre a importância de comunidades de prática no desenvolvimento da reflexão como uma prática social.

O autor aponta para uma prática mais reflexiva na formação de professores, inicial e continuada, que tem se fortalecido, nas últimas décadas. A prática reflexiva tem se fortalecido pela reflexão sobre a experiência, o que permite a reelaboração, a ressignificação de conhecimentos e o (re)conhecimento de si (MICCOLI, 2010), o que recai na compreensão do processo de formação como um continuum (GARCÍA, 1999).

Ao mesmo tempo, Zeichner (2003) faz algumas críticas ao movimento reflexivo. Segundo o autor, algumas práticas reflexivas podem dar a ilusão de que se está contribuindo para a formação do professor enquanto, na verdade, o professor ainda está se posicionado no papel de subordinação ao conhecimento. O autor diz que essa questão se apoia na crença dicotômica entre prática e teoria, em que uma é fruto do contexto de ensino e a outra do conhecimento acadêmico. Sobre esse aspecto, ela ainda diz que o professor pode até tentar utilizar o conhecimento aprendido na universidade (e, eu acrescentaria, nos programas de formação continuada), mas muitas vezes não age sobre ele, não o modifica, não intervém criativamente de forma em que haja, de fato, um movimento em direção à apropriação desse conhecimento na prática. Sól (2013) também comenta sobre esta última questão e diz que o caminho para a ressignificação da prática é complexo e que, muitas vezes, o que o professor aprender faz sentido para ele somente depois de algum tempo.

Outra crítica feita por Zeichner (2003) recai sobre a limitação da reflexão, que falha em promover um desenvolvimento genuíno de sua prática. O autor explica que há um enfoque nas habilidades e estratégias, mas pouco se reflete sobre as finalidades do ensino (para quem e para que serve o que se ensina). Nesse sentido, o professor corre o risco de se prender ao aprimoramento de métodos que o ajude a atingir objetivos a título de avaliação e não da aprendizagem para a formação do indivíduo. Ao desconsiderar a real natureza do trabalho educacional, o professor fica incapacitado de confrontar até mesmo problemas e conflitos na prática. Acredito que um desses problemas possa ser a questão da indisciplina, por exemplo. Nesse caso, o aluno “indisciplinado” poderia ser o termômetro da prática do professor, indicando que alguma coisa não está certa (GARCIA, 1999; SOUZA, 2012).

Um último aspecto apontado por Zeichner (2003) é a importância da comunidade de prática para o desenvolvimento do professor. Para o autor, a ênfase na reflexão como uma prática social auxilia o professor na busca por crescimento e desenvolvimento de sua prática de ensino. Nesse sentido, tanto a escola quanto a formação continuada podem promover ocasiões de reflexão como prática social, pois estes contextos são, em sua natureza, comunidades de prática.

Nesta seção, fiz algumas considerações a respeito da formação de professores, com atenção para as críticas feitas por Zeichner (2003) à prática reflexiva. O autor diz que algumas vezes o professor pode se colocar no papel de insubordinação em relação ao conhecimento, sem agir sobre ele e sem apropriá-lo na prática. Ele também adverte sobre os riscos de limitar a reflexão aos aspectos metodológicos da prática, desconsiderando, assim, o propósito da educação em sua natureza. Por fim, o autor fala sobre o papel da comunidade de prática, seja ela a formação continuada ou a própria escola, e sua importância para o fortalecimento da reflexão como prática social. Essas são considerações importantes para este estudo, visto a participante desta pesquisa ter encontrado na formação continuada a oportunidade de compartilhar um momento de dificuldade (como conto no capítulo I) e de ter sido acolhida na reflexão.

No próximo capítulo, olho pelas lentes metodológicas através das quais componho narrativas e interpreto os sentidos vividos e narrados durante a experiência de pesquisa.

CAPÍTULO III

AS LENTES METODOLÓGICAS DO CALEIDOSCÓPIO

Já havendo apresentado a participante da pesquisa no primeiro capítulo, em que conto a história do *burnout*, inicio este capítulo falando um pouco mais sobre ela, sobre a escola em que realizamos a experiência de pesquisa e faço uma breve observação sobre o porquê escolhi trabalhar com a metodologia de Pesquisa Narrativa. Discuto, em seguida, o fundamento teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa e faço algumas considerações sobre os textos de campo (instrumentos) e como foram compostos. Em seguida, apresento os procedimentos para a análise dos dados e composição das narrativas. Finalizo com algumas considerações éticas.

A participante e o contexto de pesquisa

Licenciada em inglês e português, Silvia leciona há mais de 9 anos. O primeiro contato que teve com a LI foi na escola. Depois de ter concluído os estudos, após 8 anos, voltou a estudar em um curso pré-vestibular e passou no vestibular para o curso de Letras em uma faculdade particular de uma cidade do interior de Minas Gerais. Foi, então, na faculdade que ela voltou a estudar a LI. Hoje ela continua a estudar a língua no CELIN (Curso de Extensão em Língua Inglesa), na UFV. Ela participa do PECPLI desde 2007 e tem um capítulo publicado no livro do projeto. Durante alguns dos encontros com o PECPLI, Silvia, bem como outras professoras participantes do projeto, manifestou o desejo de continuar seus estudos. Durante o semestre em que realizamos esta pesquisa, ela se matriculou em um curso online de pós-graduação em Letras.

Silvia não é professora concursada, então a cada ano está em uma escola diferente. No ano em que desenvolvemos a pesquisa, ela trabalhava em uma escola estadual, localizada na zona urbana da cidade. A escola oferecia o ensino fundamental I e II, com Escola de Tempo Integral para os estudantes do fundamental I. Naquela escola, Silvia lecionava nas turmas do 6º ao 9º ano e tinha 13 turmas no total. Cada turma tinha entre 15 e 36 estudantes. Alguns deles moravam no próprio bairro onde a escola estava localizada e outros vinham de bairros vizinhos e, inclusive, da zona rural.

Como conto no primeiro capítulo, Silvia me pediu para acompanhar suas turmas de segunda-feira à tarde (3 turmas) e sexta-feira pela manhã (5 turmas).

A escola tinha uma biblioteca, uma sala de informática (pequena para ser usada com as turmas), uma quadra (não coberta), um pátio interno onde havia várias mesas às quais os estudantes se sentavam para comer e um espaço livre onde transitavam e brincavam durante o intervalo. Era também no pátio onde ocorriam eventuais apresentações artísticas e havia um pequeno palco mais ao fundo que às vezes também era utilizado para tal finalidade.

Todas as salas tinham um quadro negro e as carteiras eram organizadas em fileiras. Quando o professor desejava usar o *data show* ou som, o mesmo deveria ser pedido na coordenação e o próprio professor deveria instalar o aparelho – nas vezes em que usamos o *data show*, precisamos montá-lo e desmontá-lo a cada vez que mudávamos de turma. Por fim, todas as salas tinham uma grade na porta, que era aberta pelos professores no primeiro e quarto horário de aula e fechada no horário do intervalo.

Porque escolhi a Pesquisa Narrativa

Meu interesse pela Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000) surgiu durante a graduação, período no qual eu também participava dos encontros com o PECPLI. Havendo percebido que as professoras contavam muitas histórias sobre a vida nas escolas e que era através das histórias que elas contavam que elas compreendiam a experiência (COELHO, 2011; ZOLNIER, 2011; MORAES, 2012), meu interesse por essa metodologia de pesquisa aumentou ainda mais. Acredito que essa seja uma metodologia adequada para estudar a experiência que, no caso de Silvia, participante de um projeto de formação continuada, já compreende a própria experiência a partir das histórias que conta sobre sua prática na escola. A opção pelo trabalho com conversas gravadas (ao invés de narrativas escritas) se deu em função à disponibilidade de tempo da professora. Outros pesquisadores, como Rose (1997), compuseram o texto de análise a partir de cartas que o pesquisador escrevia direcionadas aos participantes de seu estudo. Não havendo como requisitar mais da participante, que gentilmente já se encontrava comigo todas as semanas para conversarmos sobre a vida na escola, utilizo nossas conversas durante a composição das narrativas, tentando me ater ao sentido que compomos juntos durante a experiência de pesquisa e reflexão sobre a experiência.

A Pesquisa Narrativa

Fundamentada, preeminentemente, nas contribuições do filósofo da educação John Dewey, a Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000) é uma forma de pesquisa qualitativa (CLADININ, 2005). Essa metodologia de pesquisa tem como propósito central o estudo da experiência vivida e narrada. Ao pensar a relação entre narrativa e experiência pelo viés desta metodologia de pesquisa, sinto que, ao falar sobre a experiência, estou contando uma história e, ao contar uma história, estou conversando sobre a experiência. Neste sentido, como pesquisar narrativo, compreendo a experiência de maneira historiada e escrevo narrativas sobre a experiência vivida e narrada (CLANDININ & CONNELLY, 2000).

O conversar sobre a experiência (ou o narrar ou o contar a experiência) pode ser compreendido como fenômeno ou como método na Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000). Compreendida como um fenômeno, o narrar da experiência é visto como uma especificidade humana, pois “os seres humanos são organismos que contam histórias e que, individualmente ou socialmente, vivem as histórias que contam” (CONNELLY & CLANDININ, 1990, p. 2, minha tradução). Assim, a partir da convivência em um determinado contexto, o pesquisador pode pedir à participante da pesquisa para falar a respeito dos acontecimentos de seu dia a dia na tentativa de construir sentidos à experiência (CLANDININ & CONNELLY, 2000).

Já como método de estudo, o pesquisador narrativo coleta essas histórias e, depois, conta histórias sobre a vida da participante da pesquisa, considerando os aspectos culturais, sociais e institucionais com os quais estas histórias se relacionam. Ele, então, escreve narrativas sobre a experiência vivida e narrada (CLANDININ, 2005). Dessa forma, as narrativas compõem o texto de pesquisa, que inclui a descrição da experiência vivida e os sentidos estabelecidos na convivência com a participante durante o desenvolvimento da experiência de pesquisa. Assim, o texto da pesquisa também descreve tanto os sentidos compostos sobre a experiência da participante, quanto os do pesquisador. Isto porque, na Pesquisa Narrativa, o pesquisador não é apenas um pesquisador-observador. Segundo Clandinin e Connelly (2000), o pesquisador ora deve se posicionar como pesquisador-observador e ora pesquisador-participante, movendo-se entre os níveis de intimidade com o texto da pesquisa.

Segundo Clandinin e Connelly (2000), o processo narrativo-reflexivo elaborado junto à participante da pesquisa deve acontecer a partir de quatro movimentos.

Primeiramente, em um movimento temporal e contínuo, a participante olha para frente e para trás (TELLES, 2002), recobrando e relacionando experiências e histórias passadas, presentes e (re)construindo significados em direção ao futuro (MELLO, 2010). Ao mesmo tempo, a participante olha para dentro e para fora, movendo-se entre o olhar pessoal (introspectivo) e o social. A partir desses movimentos, que também devem ser seguidos pelo pesquisador durante a composição do texto de pesquisa, a participante constrói sentidos à sua experiência, podendo ressignificar experiências passadas e desejar novas experiências para si.

Os textos de campo e os procedimentos para a coleta de dados

Para a composição deste estudo, utilizei os dados coletados em notas de campo, diários reflexivos do pesquisador, sessões reflexivas gravadas e transcritas, textos e desenhos produzidos pela participante e conversas via *facebook*. Na Pesquisa Narrativa, estes instrumentos de coleta de dados são chamados de textos de campo e funcionam como “otimizadores de memória”, auxiliando pesquisadores e participantes a preencherem “as lacunas relacionadas aos acontecimentos (experiências exteriores) e sentimentos (experiências interiores)” (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. xiv, minha tradução).

As notas de campo

As notas de campo são consideradas uma das formas mais importantes de registrar pequenas impressões diárias que compõem a complexa teia da experiência (CLANDININ & CONNELLY, 2000). Durante a observação de aula, onde tomei a maior parte das notas de campo (também as tomava durante os encontros com o módulo II na escola e durante conversas na sala dos professores), me movimentei continuamente entre os papéis de observador, observador-participante e participante-observador. Quando observador, sentava à mesa da professora ou em uma das carteiras e apenas tomava nota, me mantendo sempre distante dos acontecimentos. Como observador-participante, enquanto tomava notas, atendia à necessidade da professora e dos estudantes, quando requisitado. Como participante-observador, minha principal função era a de auxiliar em determinada tarefa em sala de aula, tomando notas quando possível (nesse papel, na maioria das vezes, não foi possível fazer anotações).

As notas de campo foram organizadas por datas, identificadas como a sigla NC e um número, por exemplo, NC1, NC2, NC3, etc., que corresponde ao dia em que a nota de campo foi feita. No total, as notas de campo correspondem a 21 dias de convivência no contexto de pesquisa (a primeira nota é datada de 5 de julho de 2013 e a última de 29 de novembro do mesmo ano).

Sessões reflexivas

Segundo Clandinin (2005), diferentemente de uma entrevista, durante uma conversa, pesquisador e participante coconstroem os dados ao compartilharem suas impressões sobre a experiência vivida no contexto. Durante essas conversas ou diálogos, também são trazidas as experiências prévias, as crenças, os sentimentos relacionados às experiências e os contextos com os quais participante e pesquisador se relacionaram durante suas vidas, bem como os desejos de uma realidade que vislumbram para si mesmos ou para o outro.

No caso deste estudo, a partir da convivência com Silvia na escola, eu fazia notas de campo e as levava para os encontros em que conversávamos sobre os acontecimentos. Iniciamos nos encontrando, nas quintas-feiras, em um espaço de convivência da universidade (como conto no primeiro capítulo) e depois passamos a nos reunir em minha casa, no mesmo dia da semana. Para que pudéssemos iniciar as conversas retomando os acontecimentos dos quais eu havia tomado nota, geralmente, eu preparava um roteiro simples, como o que utilizei na primeira conversa com Silvia (que conto no primeiro capítulo deste estudo). Contudo, muitas vezes o roteiro foi deixado de lado, pois acabávamos por nos mover conforme as necessidades, perguntas e comentários que ela trazia para nossas conversas. Isso foi acontecendo, principalmente, na medida em que fomos estreitando nossa convivência no contexto da pesquisa e compartilhando sentimentos em relação ao contexto.

Todas as conversas foram gravadas e transcritas. Como o número de horas gravadas excedeu um total de 26 horas, optei pela transcrição seletiva dos dados. As transcrições foram organizadas por datas, identificadas com a sigla SR e um número, por exemplo, SR1, SR2, etc., que corresponde ao dia em que a conversa foi gravada. No total, foram 17 encontros (a primeira conversa é datada de 5 de julho de 2013 e a última de 14 de fevereiro de 2014).

Diários reflexivos do pesquisador

Durante experiência de pesquisa, mantive um diário com reflexões, impressões, sentimentos e descrições da experiência vivida. Na escrita do texto, ora me posicionei como um observador da experiência vivida por Silvia na escola e ora me posicionei como observador-participante, em que me inclui na experiência vivida por ela, ao mesmo tempo em que ainda me via como pesquisador. De acordo com Clandinin e Connelly (2000), diferentemente das notas de campo, os diários costumam ser mais interpretativos e são uma rica fonte de informação sobre o andamento da experiência de pesquisa e sobre os questionamentos que vão sendo construídos durante seu desenvolvimento.

As entradas no diário eram feitas geralmente após uma observação de aula ou depois de um encontro. Foram identificadas com a sigla DR e um número que corresponde ao dia em que a entrada foi feita. No total, foram feitas 10 entradas (a primeira entrada é datada de 5 de julho de 2013 e a última de 29 de novembro do mesmo ano).

Conversas via *facebook* e textos produzidos pela participante

As conversas via *Facebook* foram uma alternativa ao diário reflexivo, uma versão em que as entradas seriam compostas em conjunto com a participante da pesquisa, para que tivéssemos uma oportunidade de reflexão além das conversas nas sessões reflexivas. Porém, devido à dificuldade de tempo, a proposta acabou sendo utilizada apenas para recados e mensagens. Ainda assim, no primeiro capítulo, utilizo uma entrada feita por Silvia, que identifico como FB1, datada de 06 de julho de 2013.

Durante a experiência de pesquisa, também tentamos nos programar para que fizéssemos leituras de textos teóricos que nos ajudariam a ver a experiência com outros olhares. Contudo, assim como nas conversas via *Facebook*, tivemos dificuldade de tempo e, então, tivemos condições de realizar apenas uma leitura. Na ocasião, lemos um texto sobre os métodos indutivo e dedutivo no ensino de gramática²⁹ e pedi a Silvia que escrevesse acerca de suas impressões sobre a leitura. Identifico o texto com a sigla TP1, datado de 19 de agosto de 2013.

²⁹ Harmer, J. *How to teach English*. England: Pearson, 2007. pp. 81-82.

Desenhos

Com o crescente interesse na multimodalidade dos textos, os desenhos têm sido usados em pesquisas na LA e Educação, pelo viés da psicologia, para ganhar introspecções sobre sentimentos, emoções e crenças dos participantes de pesquisas (ROBINSON, 2002; ARAGÃO, 2008; KALAJA et al., 2008). Neste sentido, pedi a Silvia que fizesse dois desenhos que pudessem representar, de maneira geral, as turmas nas quais ela lecionava e as turmas como ela desejaria que fossem. Durante uma de nossas conversas, pedi a ela que comentasse sobre os desenhos.

Procedimentos para análise de dados

Durante o período de coleta de dados, todos os textos de campos foram datados e organizados, inicialmente, em ordem cronológica. A escolha pela organização temporal foi devida os dados terem sido coletados ao longo de um período de mais ou menos seis meses, entre observações de aulas que ocorriam duas vezes na semana e um encontro para que conversássemos sobre os acontecimentos na escola. As conversas foram transcritas e datadas conforme as gravações.

O processo de análise e interpretação se deu, inicialmente, pela leitura e releitura das notas de campo, uma vez que elas deveriam informar as nossas conversas. Durante o processo de leitura, fiz anotações conforme refletia e interpretava os dados. Assim, comecei a codificá-los. A codificação, por sua vez, fez surgir uma primeira percepção de unidades, temas e categorias (CLANDININ, 2005).

Em seguida, procedi com a leitura e releitura das transcrições (o que envolveu também a escuta do material gravado), comparando os dados obtidos na codificação das notas de campo. Considerações similares foram feitas na leitura e releitura das entradas em meu diário e das notas de campo, com atenção para a descrição dos acontecimentos, ações, emoções, que envolviam os aspectos da relação pedagógica, relação entre professor e estudante, relação com aspectos institucionais, bem como para perguntas que surgiram no momento da observação e minha percepção sobre os acontecimentos naquele momento.

A interpretação da codificação dos dados levou, então, ao agrupamento por categorias, que serviram de base para a composição de narrativas. Como explica Clandinin (2005), este processo interpretativo é guiado pelos significados que emergem dos dados. Para recontar a experiência vivida e narrada, utilizei o espaço tridimensional

da Pesquisa Narrativa, que envolve as dimensões (i) pessoais e sociais, (ii) temporais e (iii) espaciais (CLANDININ & CONNELLY, 2000):



Figura 5: Espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa.

- A dimensão de aspectos interacionais (pessoais e sociais) inclui, por exemplo, a relação professora e estudantes, professora e comunidade escolar, participante e pesquisador, etc.;
- A dimensão de aspectos temporais e de continuidade inclui a relação entre experiências passadas, presentes e a constituição de novas experiências e elaboração de desejos;
- A dimensão de aspectos espaciais inclui, por exemplo, as experiências constituídas no contexto de prática de ensino de LI, na faculdade onde a participante buscou sua formação, no espaço da formação continuada, etc.

A dimensão dos aspectos interacionais ainda inclui as dimensões emocionais, advindas dos aspectos interacionais no contexto de prática, em diversos contextos institucionais e na relação com o pesquisador.

Na composição das narrativas, utilizo trechos das conversas com Silvia. Nessas conversas, que intercalo com descrições e reflexões, variando em extensão conforme os temas das narrativas, Silvia e eu comentamos, analisamos e compomos sentidos acerca da experiência vivida. Em algumas narrativas, os trechos de nossas conversas são menores, o que significa que alguns assuntos apareceram em nossa discussão em forma de comentário, pergunta ou com menor reflexão. Assim como explica Dewey (1910),

em relação ao processo reflexivo, durante as conversas, alguns assuntos fluem, naturalmente, mais do que os outros e, assim, geram maior ou menor grau de reflexão. Já nossas perguntas, que também aparecem nas histórias, demonstram uma busca por sentidos – e, para algumas de nossas perguntas, não tínhamos respostas.

Algumas das histórias que compõem as narrativas podem ser lidas como prólogos ou epílogos às experiências vividas no contexto de pesquisa e revividas durante as conversas com Silvia. Nessas histórias, ora compartilho uma visão geral da experiência e olho para os sentidos que construímos juntos, e ora descrevo e faço algumas reflexões sobre alguns dos aspectos de nossa experiência.

Após cada uma das narrativas, ofereço algumas perspectivas de interpretação da experiência narrada e, na medida em que a interpreto, faço algumas considerações teóricas.

Considerações éticas

Na ocasião do envio do projeto de pesquisa para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos desta instituição³⁰, reconheci os riscos que esta pesquisa poderia envolver para a participante, com base na resolução CNS 196/96 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1996), a qual considera “que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco [e cujo] dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade”. Na ocasião, foram assinados o TCLE (Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido), pela professora (anexo 2), e a autorização para realização da pesquisa, pela direção da escola (anexo 3), e explicados os procedimentos para a pesquisa, bem como os riscos e os cuidados éticos que seriam tomados.

Comentei pessoalmente e por carta que minha presença, como pesquisador, no contexto de pesquisa poderia alterar a dinâmica da aula, pois professora e alunos poderiam sentir-se incomodados de alguma forma. Isso aconteceu, por exemplo, durante o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica em que a pesquisadora investigava a construção do fracasso escolar. Mattos (1995, p. 106) explicou que por vezes a professora via a equipe de pesquisa como “espiões” da prática pedagógica, “como se inerente ao papel de pesquisador estivesse o papel de delator dos erros do professor”.

³⁰ <http://www.cep.ufv.br/>

Dessa forma, a professora adotava atitude defensiva, justificando os porquês de suas ações em sala de aula. A tensão gerada naquela pesquisa foi apenas minimizada com

a construção de uma colaboração genuinamente de mútuo interesse. A conversa clara e aberta sobre intenções, expectativas, opiniões e preocupações que envolvem o trabalho de pesquisa e a tarefa pedagógica do professor devem ser amplamente debatidas e compartilhadas ora de forma sistemática e planejada, ora de maneira informal e espontânea em reuniões, jornais compartilhados (onde professores e pesquisadores escrevam suas dúvidas e possam conversar por escrito) e conversas sistemáticas (MATTOS, 1995, p. 111).

Foi necessário, portanto, construir uma relação de confiança entre pesquisador e participante da pesquisa, para que os riscos e as tensões, inerentes no contexto de pesquisa, fossem minimizados. Segundo Mattos (1995, p. 112), “não há colaboração sem confiança, e esta confiança, de uma forma ou outra, envolve riscos”.

Em relação ao tratamento ético sugerido por Paiva (2005), esta pesquisa, em seu aspecto amplo, tem como preocupação garantir (a) a confidencialidade e a privacidade, em que o anonimato protege a identidade da participante; (b) que a participante não sofra consequência negativa ou represálias, devendo ser tomados os devidos cuidados na elaboração do texto da pesquisa; (c) a integridade e a equidade, pois a pesquisa deve beneficiar a todos os envolvidos – participantes, escola, pesquisador, estudantes, etc.; (d) que a metodologia traga benefícios à participante e que permita a ela ver-se como pesquisadora da própria prática.

Dessa forma, assim como sugere Paiva (2005), tentei seguir os seguintes princípios na relação entre pesquisador e participante da pesquisa:

- (i) o pesquisador precisa se adequar ao contexto de pesquisa, sem alterar o ritmo ou o planejamento da instituição;
- (ii) o consentimento para a pesquisa deve ser esclarecido, se necessário mais de uma vez, durante e ao fim do processo;
- (iii) deve ser assegurado à participante a oportunidade de ler a transcrição de dados para que ela o endosse antes mesmo da conclusão do trabalho (no caso de nossa pesquisa, devido à grande quantidade de dados transcritos, a participante teve acesso aos dados utilizados na elaboração das narrativas);
- (iv) os participantes têm direito de acesso aos resultados da pesquisa, antes da conclusão do trabalho, e acesso ao texto integral da pesquisa;

(v) todos os aspectos, positivos e negativos, devem ser mencionados, mesmo quando não for o foco do trabalho;

(vi) o pesquisador não deve apresentar postura dogmática, impondo um comportamento ou crença.

Ao seguir esses princípios durante a experiência de pesquisa, segundo Paiva (2005), o estudo recebe apoio moral e ético, pois compreende a solidariedade, a responsabilidade e, na relação entre pesquisador e participante, a cooperação. No mesmo sentido, a Pesquisa Narrativa, como uma metodologia de pesquisa qualitativa, é legitimada e validada a partir da relação entre pesquisador e participante e da consistência do texto da pesquisa conforme sua justificativa social (CLANDININ & CONNELLY, 2000).

No capítulo a seguir, olho pelo caleidoscópio de nossas histórias.

CAPÍTULO IV

O CALEIDOSCÓPIO DE NOSSAS HISTÓRIAS

Este capítulo é composto por cinco narrativas em que conto (i) como as inquietações de Silvia nos moveram durante a experiência de pesquisa na escola; (ii) que sentidos foram compostos sobre a sala de aula de LI e sobre os papéis dos alunos e dela como professora; (iii) como foi nossa experimentação com diferentes práticas de ensino; (iv) que ações desenvolvemos em sala de aula; e (v) como Silvia sentia a relação da LI com as políticas educacionais. Após compor cada uma das narrativas, giro o caleidoscópio de nossas histórias e olho pelas lentes teóricas deste estudo, oferecendo algumas perspectivas de interpretação das histórias vividas e narradas.

Narrativa I: Sobre as inquietações

Durante a experiência de pesquisa na escola, nos movemos conforme as inquietações de Silvia que, no decorrer da convivência no contexto, passaram a ser minhas também. À medida que passamos a compartilhar nossas primeiras impressões, a construir os primeiros sentidos sobre a experiência vivida, começamos a nos mover em busca de alternativas que nos permitissem viver também uma realidade desejada: uma realidade em que o ensino e a aprendizagem de LI fossem possíveis na escola. Contudo, mesmo com algumas intravisiões sobre a experiência, algumas inquietações seguiram conosco até o término do semestre letivo e guiaram a caminhada por um percurso que estava mais repleto de dúvidas e incertezas do que de respostas. Durante essa trajetória, quatro questionamentos estiveram sempre presentes: o questionamento sobre a culpa da professora, os problemas de indisciplina, a “falta de interesse” dos alunos e o baixo status da LI no currículo escolar. Compartilho estes questionamentos na narrativa³¹ a seguir.

³¹ Os títulos das histórias que compõem as narrativas vieram de comentários e perguntas que a participante se fazia nas seções reflexivas e na escola (anotadas nas notas de campo), de comentários dos alunos (anotados durante as observações de aula) e de comentários meus à participante.

“O problema sou eu?”

Em nossas conversas, Silvia se mostrava preocupada com os alunos e se queixava da dificuldade do trabalho na escola. Quando começamos a conversar sobre o assunto, demonstrei certa preocupação com a perspectiva em seu questionamento inicial ao me perguntar em uma de nossas conversas, “o problema sou eu?” (SR3, 08/08/13). Havia me preocupado por Silvia se culpar pela dificuldade de ensinar a LI na escola. Sua pergunta foi feita junto a um semblante de preocupação e tristeza, no momento em que ela apanhava a bolsa de livros e diários de classe de cima da mesa. Junto à bolsa pesada, que eu logo apanhava de suas mãos, vinha também a sensação de impotência perante a situação. Havia sido mais um dia em que ela saía de sala sem ter a sensação de dever cumprido.

Anteriormente, Silvia já havia dito algo parecido. Uma vez, enquanto conversávamos sobre as dificuldades dos alunos, que diziam não saber nada de inglês, ela havia perguntado, em tom de desabafo, “Sou eu que não estou ensinando?” (SR2, 01/08/13). Assim, por grande parte do semestre, os questionamentos sobre a dificuldade de ensinar a LI vinham seguidos do questionamento sobre a culpa – um questionamento que acontecia, principalmente, depois de uma aula difícil.

Com paciência e sem conseguirmos ainda entender o que acontecia, eu continuava a observar suas aulas e seguíamos conversando, às vezes entre os intervalos das aulas, outras vezes em minha casa. Neste dia em que perguntei a Silvia se ela gostaria de conversar sobre o assunto, sobre aquele sentimento de culpa, ela explicou:

Silvia Ah, porque tem hora que você planeja uma aula para que tenha um andamento e tem outro completamente diferente do que você imaginou. Então penso assim, será se eu não soube trabalhar ali aquele conteúdo, será se é porque o aluno não está com o livro didático...

Rafael Mas então, tente ficar mais tranquila em relação a isso. São tantas as variáveis. Tem indisciplina, o aluno que não traz o livro, não demonstra interesse... E, às vezes, a gente vai tentar de maneira e não vai dar certo mesmo, em qualquer lugar. Mas é saber ver e pensar se pode ser de maneira diferente, quando precisar que seja. É como eu falei pra você lá na escola, tá fazendo e não dá dando certo, não adianta insistir no que não tá dando certo. Mas não é porque está fazendo errado, (...), às vezes uma maneira não funciona lá com alunos. Acho que, então, a gente precisa ver se precisa mudar e, se precisar, então mudar, sim... E isso é para o bem deles e para o nosso também. Senão você sai da sala descabelada, sem voz, e isso não pode acontecer. Mas e você, você acha que tem que fazer alguma mudança?

Silvia Tem sim, a gente tem que ver outras formas, né, que às vezes interessam mais a eles, que chamam mais atenção. (SR3, 08/08/13)

Durante a conversa, enquanto olhava para si, Silvia se culpava. Ao questionar-se sobre o porquê de sua aula não sair como planejada, ela também se perguntou se o problema poderia ser com o fato dos alunos não levarem o livro didático para a escola. Naquele momento, aproveitei seus questionamentos e os elaborei de forma que pudéssemos continuar a refletir sobre o assunto. Além disso, perguntei se ela achava que alguma mudança seria necessária e ela respondeu que sim. Ela disse que teríamos que ver “outras formas” e toca na questão do interesse dos alunos (“interessam mais a eles”, “chamam mais atenção”), que são assuntos sobre os quais continuamos a discutir em outras conversas.

“O que fazemos com esses meninos?”

Em minhas anotações, que trazia para as conversas com Silvia em formas de perguntas, registrei alguns dos momentos em que ela teve dificuldades em sala devido a problemas de indisciplina:

A professora tenta corrigir um exercício, mas os alunos não escutam. Ela tem que aumentar a voz e falar bem alto, quase gritando. (NC4, 16/08/13)

A professora tenta falar com os alunos e eles continuam conversando e brincando uns com os outros, então ela tem que aumentar a voz ao limite. Desta vez uma aluna disse: “professora, fala baixo!” (NC1, 05/07/13).

(...) a professora tentava seguir com a explicação, mas os alunos não ficavam quietos. Desta vez ela ficou brava e teve que chamar atenção deles. (...) A professora dificilmente perde a paciência, mas desta vez os alunos exageraram. (...) É uma situação estressante, ela precisa falar muito alto nas aulas para que os alunos a escutem. É até curioso que ela não tenha perdido a paciência antes. (NC3, 05/08/13)

A professora começou a explicar o texto, mas foi muito difícil, pois os alunos não paravam de falar. Ela ficou brava de novo. (NC4, 16/08/13)

De repente alguns alunos começaram a imitar animais. Não importava o que a professora dizia, eles continuavam a fazer aquilo. (NC6, 23/08/13)

Enquanto ela “luta” para explicar o texto, eu me pergunto: “E agora? O que a gente pode fazer? Eles não fazem silêncio para ouvir a professora, como ela vai continuar assim? Como posso ajudar?” (NC4, 16/08/13)

Foram vários os momentos em que ela precisou aumentar o tom de voz ao limite, quase gritando (e, uma vez, ironicamente, ouviu da aluna, “professora, fala baixo!”). Sem saber bem o que fazer, já havia dito a ela:

Rafael Pois é, tenho que assistir mais aulas pra gente poder ver melhor a situação. Mas naquele dia em que assisti a uma aula sua, no fim da aula eu até te disse que achava que você não iria conseguir ensinar enquanto você não

conseguisse a colaboração deles, contornar ali aqueles problemas de indisciplina. É muito barulho, você tem que falar muito alto para poder ser ouvida, ainda fica ali competindo com eles para ver quem fala mais alto, não é não? Não sei se estão prestando atenção, cada um fica fazendo uma coisa, um fica conversando, o outro pulando... Então, a princípio, não tem como ensinar assim, a gente precisa se encontrar ali, trazer eles pra você, para a sala de aula, para um objetivo. (...)

Silvia Muitas vezes eu acho que é o meu modo de ensinar... minha personalidade. Então, assim, eu acho que isso influencia muito nessa desordem dos alunos. (SR1, 04/07/13)

Essa foi uma de nossas primeiras conversas. Silvia se questionava sobre a causa da indisciplina olhando para si, para sua prática e sua personalidade – havia o sentimento de culpa, que se repete em várias conversas. Ao mesmo tempo, ao relacionar sua prática com a indisciplina, ela levava o olhar de si para a relação da indisciplina com o contexto, o que foi importante para que seguissemos com nossas reflexões.

A indisciplina não apenas incomodava a professora, mas o incômodo causado pelo barulho e pela bagunça era, inclusive, reconhecido pelos alunos. Durante a aplicação de uma prova de recuperação paralela, a Silvia pediu aos alunos (apenas àqueles que faziam a prova) que respondessem a uma pesquisa sobre o porquê de não estarem mostrando nenhum “interesse” na matéria. Em minhas anotações, disse:

Li as respostas e eles disseram basicamente a mesma coisa. Eles diziam que estava sendo difícil aprender devido ao barulho e à indisciplina. (NC1, 05/07/13)

Para Silvia, a indisciplina era contagiante e os “bagunceiros” eram uma liderança contrária à aprendizagem – assim como disseram os alunos, era difícil conseguir aprender. Ela disse em uma ocasião:

Silvia (...) você já reparou que ali não tem ninguém que puxa para estudar. Ali têm quatro ou cinco que estudam, mas ao mesmo têm aqueles que jogam fogo no resto. (SR7, 29/08/13)

Silvia dizia que na sala não havia lideranças que levassem ao crescimento da turma: os bagunceiros atrapalhavam aqueles que queriam estudar. Mas, ao mesmo tempo, ela tinha diferentes compreensões sobre estes alunos: havia mais de um tipo de aluno bagunceiro:

Silvia Tem aluno que é bagunceiro, mas que faz as coisas e com isso ele acaba que aprende. Mas igual, naquele 6º à tarde, ali tem menino bagunceiro que não faz é nada. Têm uns lá que tomam remédio, ficam até dopados... Ritalina. Tem dia que você fala com ele e parece que não está nem escutando. (SR10, 26/09/13)

Além do caso sério de medicalização utilizada para o controle de comportamento, Silvia dizia que havia em sala tanto aquele bagunceiro que “dava conta” quanto aquele que, aparentemente, não queria nada mesmo. Mais para o fim do ano, já havendo refletido em diversas oportunidades sobre os problemas de indisciplina, ela refletiu sobre uma razão a partir da qual os alunos que “davam conta” começassem a fazer bagunça:

Silvia Têm aqueles alunos que fazem arte, mas são aqueles arteiros que dão conta. E acho que porque eles dão conta tudo muito rápido é onde que eles vão fazer bagunça, né. (SR16, 05/12/13)

Para Silvia, os “arteiros” que “davam conta”, então, aproveitariam do tempo ocioso para “bagunçar”.

Junto à palavra indisciplina, constantemente usávamos (tanto ela quanto eu) a palavra “quietinho” para nos referirmos ao comportamento oposto. De certa forma, isso poderia dar a entender que o “quietinho” seria o comportamento ideal, o aluno desejado. Pensando que isto poderia ser uma crença latente em nosso discurso, perguntei a Silvia o que ela achava sobre o assunto:

Rafael Que tipo de disciplina você quer?

Silvia (...) eu não quero os meninos parados. Eu quero que eles interajam, na hora que você está explicando que eles te perguntem coisas que nem você saiba responder, que faz a gente buscar e querer mais coisas. É isso que eu queria, eu não queria eles calados não. Aí, por exemplo, “oh, fulano, presta atenção aqui”, e ele prestasse atenção e não ficasse de conversinha com o colega. É isso que a gente não consegue, muitas vezes, daquele aluno que está ali bagunçando. Nada que você levou chamou a atenção dele. (...) (SR7, 29/08/13)

Silvia disse que não queria alunos “parados”, ela queria que eles interagissem. Ela desejava conseguir ensinar, que os alunos conseguissem aprender e que o processo fosse enriquecedor para ambos. Nesse comentário, em que ela demonstra sua preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, ela acaba por delinear os papéis dos alunos e da professora no processo: os alunos perguntariam (e prestariam atenção na professora), a professora responderia e explicaria (e chamaria atenção daqueles que não prestassem atenção) e ambos aprenderiam. Havia interação na compreensão de Silvia sobre os papéis dos alunos e da professora em sala de aula, mas com o processo aparentemente mais centralizado na professora.

Mediante o problema de indisciplina e da dificuldade de ensinar e de aprender, uma das coisas que mais preocupava Silvia era ficar “sem saber o que fazer”, ficar inerte ao problema. Em nossa conversa, ela comentou:

Silvia (...) A gente não consegue dar aula... tudo o que você planeja, não dá certo. Por exemplo, eu cheguei a trabalhar com bingo, daí eles até ficam quietos. Mas se têm aqueles que não sabem, se aqueles bagunceiros não souberem, não conseguem identificar os números na cartela, aí eles começam a desencaminhar. Entendeu? Aí vira desordem e indisciplina do mesmo jeito.

Rafael Então vamos começar por aí. Vamos começar a ver essas atividades que dão mais certo e tentar fazer mais dessas atividades. Mas daí tem o que você falou. Se você faz uma atividade de bingo, tem aquele que começa a fazer bagunça, então tem que já pensar no que a gente pode fazer para não deixar isso acontecer, para não deixar que esse aluno comece a fazer bagunça e atrapalhe o outro que quer aprender. Tem que trazer ele pra você, já pensar em alguma coisa pra ele fazer, dá serviço pra ele (...)

Silvia Esse é o problema, saber o que fazer. Na hora que o problema acontece, é difícil reagir. (SR1, 04/07/13)

Em sala de aula, quando os problemas de indisciplina aconteciam, ela reagia de diversas maneiras e, às vezes, olhava para mim dizendo, em tom de desabafo, “o que a gente faz?”. Uma de suas reações ocasionais era, inclusive, o desabafo com a turma (embora ela não gostasse que aquilo acontecesse).

Uma vez estávamos em minha casa conversando sobre a questão das emoções, nos referindo à pesquisa de doutorado desenvolvida por uma das coordenadoras do PECPLI, dizendo que tendíamos a agir conforme a emoção na qual estávamos, então Silvia se lembrou do caso com um de seus grupos:

Silvia Naquele dia lá você viu que eu desabafei com o 9º ano. Naquele dia da bolinha. Ou você não estava? Você não estava. Eu explicando a charge e o X tá lá com o Y, e joga papel e joga papel, e eu falo e eu falo, aí parei e dei um grito, “será se eu vou ter que falar o contrário? Que é para jogar bastante papel no chão?”. Então é... ai meu Deus do céu, foi aquele desabafo, mas eu não gosto de fazer isso não.

Rafael Mas tem hora que é difícil segurar.

Silvia O caso da emoção, né. (SR7, 29/08/13)

Esse episódio aconteceu com um dos grupos cujas aulas eu não costumava observar. Além desse episódio, em que houve o desabafo com a turma, houve outras vezes em que ela teve que separar duas alunas que se pegaram pelos cabelos, precisou confiscar aviões e bolas de papel que transitavam pelo espaço aéreo da sala e regastar aqueles que haviam saído para o interminável passeio da água ou do banheiro – isso

quando não eram trazidos de volta pelo vice-diretor. Devido à relação de autoridade dentro de sala, eu apenas intervinha quando ela pedia ou quando sentia que fosse necessário (o que aconteceu várias vezes).

“O que esses meninos querem?”

No início de nossa experiência na escola, quando perguntei à Silvia sobre suas expectativas, ela respondeu que gostaria que pudéssemos encontrar “uma solução” para “a falta de interesse” dos alunos, bem como para a questão da indisciplina (FB1, 06/07/13).

Silvia Difícil de dar aula é isso. Você passar o conteúdo não é tão difícil. Difícil é pensar em uma maneira disto chamar a atenção. O que eu acho mais difícil é isso. Às vezes você preparou tudo em casa e na hora vai tudo por água a baixo. (SR5, 22/08/13)

“Falta de interesse”, necessidade de “chamar” ou “prender a atenção” dos alunos que, aparentemente “não queriam nada com nada”... Essas eram algumas das expressões que Silvia usava, em tom de desabafo, durante nossas conversas. Essas expressões diziam muito da angústia que sentia em relação à tentativa de ensinar a LI na escola, mas também, possivelmente, anunciavam algumas de suas crenças (latente no discurso) sobre o ensino, sobre os papéis dos alunos e da professora.

Decepcionamo-nos juntos, várias vezes, cada um a seu modo, com a recepção das atividades pelos alunos. Silvia saía triste das aulas e dizia que não sabia o que os alunos queriam. Em anotação, disse:

A professora tenta começar o bingo, mas os alunos não cooperam. Ela diz, “se eu trago um jogo, vocês não cooperam. Se a gente estuda no livro, vocês reclamam. O que vocês querem, afinal?” (NC8, 02/09/13)

Eu olhava para ela e ficava imaginando como poderia ajudá-la. Durante nossas conversas, tentávamos ver a experiência na escola de diferentes formas, pensando em uma maneira de sair daquela situação. No início do semestre, Silvia fazia sozinha o planejamento de aula, mas na medida em que passamos a trabalhar juntos, começamos a compartilhar o planejamento e a conversar sobre a recepção das atividades pelas turmas:

Silvia Esse [exercício] foi na aula passada, que eu trabalhei com duas turmas de 8º ano. É só para você entender como foi [mostra o exercício]. Amanhã tem mais uma. A [um dos 8ºs anos], aquela turma é pequena, mas indecente demais. Então, nas outras turmas, na [outro 8º ano] até que não prestou

atenção não, mas na [outro 8º ano] até que surtiu efeito mais ou menos.

Rafael O que será que acontece? Por que será que em uma turma parece funcionar melhor que em outra? Aconteceu isso na aula passada, né.

Silvia É, nos dois 6^{os} anos, né.

Rafael Pois é, na primeira ninguém estava nem aí, teve um ou outro que prestava atenção, mas na outra turma todo mundo participou, todo mundo falou, até mesmo sua reação foi totalmente diferente. Na última turma você sorriu até!

Silvia Não sei o que acontece... (...) (SR5, 22/08/13)

Ao conversarmos sobre a recepção da atividade pelos alunos, tendo em vista a questão do interesse, percebia que a “falta de interesse” dos alunos era expresso por Silvia como a não adesão à proposta de ensino. Ao mesmo tempo, o que mais a chateava era o fato dos alunos (alguns ou muitos) começarem a bagunçar e não deixarem que os outros, aqueles “interessados”, estudassem. Silvia chegou a perguntar a alguns deles, em um questionário para os que estavam de recuperação paralela, quais atividades achavam interessantes. Conversamos sobre isto:

Rafael Você se lembra o que os alunos responderam naquele questionário?

Silvia Que eles não têm interesse, que também não entendem o inglês, querem dizer assim que não detém o vocabulário. Muitos nem se esforçam...

Rafael Mas eles também não têm esse hábito do esforço, né. Desistir é bem mais fácil e no fim todo mundo passa de ano mesmo... Você perguntou alguma coisa sobre o que eles gostariam de fazer?

Silvia Um ou dois falaram sobre música. Mas a maioria não soube colocar nada, não deram sugestões.

Rafael Você acha que poderia fazer isso [o questionário] com todo mundo?

Silvia Sim. Daí a gente muda as perguntas. (SR2, 01/08/13)

Ela mesma havia feito o questionário e combinamos de formular um novo, desta vez para todos os alunos. Mas, infelizmente, não tivemos tempo de formular o novo questionário. Os poucos alunos que responderam ao primeiro questionário pediram música, mas gostaríamos de ter investigado junto a todos os alunos quais eram os seus interesses (o que não garantiria o sucesso das atividades, mas talvez nos desse um direcionamento).

Além disso, tínhamos o problema do livro. Finalmente o conteúdo de LI tinha um livro didático, que poderia ser um atrativo e deveria servir de apoio para as aulas, mas os alunos não o levavam. Falamos sobre isso em nossa primeira conversa:

Silvia Assim também, muitos não levam o livro.

Rafael Pois é, daí fica bagunçando. Você ali fazendo uma coisa e eles outra. (...)

Silvia Esse dia estive pensando, será se eu continuo trabalhando com o livro? Mas daí como eu vou ficar levando xerox toda aula, passando tudo no quadro? (SR1, 04/07/13)

Planejar as aulas tentando dar conta dos interesses dos alunos era um desafio com e sem o livro. O sucesso na elaboração de uma atividade do livro dependeria dos alunos levá-lo. Em anotação, disse:

Como a maioria não havia trazido o livro, ela não pode continuar com a atividade e pediu que fizessem em casa (não acho que vão fazer...). (NC, 12/07/13)

Se as atividades fossem planejadas sem o livro didático, Silvia explicou que o problema estava na quantidade de cópias que precisariam ser tiradas, e ainda acrescentou:

Silvia Enquanto você escreve no quadro fica aquela coisa [bagunça] e ainda têm aqueles que não copiam... (SR4, 15/08/13)

Em meio às tentativas de Silvia de “ganhar a atenção” dos alunos, durante as aulas, várias vezes os escutamos dizer que não “sabiam inglês” e que “mal sabiam o português” (NC12, 23/09/13). Apesar de essas falas reforçarem nossa angústia e nos empurrarem de volta ao discurso da “falta de interesse”, por outro lado, havia também os casos em que os alunos mostravam curiosidade pela língua:

[Primeira vez na turma de Silvia] Uma aluna chegou a mim e perguntou como pediria para ir ao banheiro em inglês. Aos poucos foram me fazendo várias perguntas, queriam na maioria saber como se falava os nomes deles em inglês [e isso aconteceu várias vezes durante o semestre]. (NC1, 05/07/13)

[Primeira vez na turma de Silvia] Muitos alunos parecem estar interessados em inglês, alguns pensam que não falo português. Eles se mostram interessados e curiosos. Gosto de conversar com eles, de responder as perguntas, o problema é que se distraem da aula [e isso também aconteceu várias vezes]. (NC1, 05/07/13)

[Primeira vez na turma de Silvia] Fizeram várias perguntas. Queriam saber alguns apelidos e palavrões em inglês. (NC1, 05/07/13)

Os alunos estão decorando a sala para a festa junina. A melhor decoração vence. Enquanto os alunos colam as bandeiras no varal, uma aluna escrevia as cores das bandeirinhas na lousa. Disse a ela que escrevesse em inglês. Então a vi perguntando as cores para a professora e ela acabou mesmo escrevendo em inglês (que legal!). (NC2, 12/07/13)

Um aluno perguntou à professora sobre uma frase que ele viu escrita em uma camiseta. Ele queria saber o que significava [aconteceu duas outras vezes]. (NC4, 16/08/13)

No meio da aula, uma aluna interrompe e diz que uma colega tinha escrito uma mensagem em inglês para um paquerinha. Ela se levantou, foi ao quadro e escreveu: “*I’m love Filipe’s.*” A professora sorriu e respondeu que elas deveriam ter escrito “*I love Filipe*”. Alguns alunos começaram a rir e a professora respondeu que era melhor amar do que não amar, e que a intenção dela foi boa apesar do erro. (NC15, 11/10/13)

Enquanto a professora fazia a correção do *crossword*, três alunas me perguntaram o que estava dizendo na capa do caderno de uma delas, “*Just waiting for my love*”. Desta vez não fiquei de conversa, apenas traduzi, para não atrapalhar a aula da professora. (NC19, 08/11/13)

Talvez os alunos não estivessem interessados em estudar, mas estavam interessados em aprender, pois demonstravam curiosidade pela LI, principalmente quando a LI se relacionava com a vida deles e com as coisas com as quais tinham contato.

“O que faço com uma aula por semana?”

Além da dificuldade de lidar com os problemas de indisciplina, com o aparente “desinteresse” dos alunos (que nem os livros didáticos levavam para a aula), o fato de ter apenas uma aula de cinquenta minutos por semana dificultava ainda mais a tentativa de enxergar uma “solução” para os problemas:

Silvia Na [um dos 6^{os} anos] só vai dar tempo de começar o diálogo, acho que não dá muito tempo de fazer mais do que isso.

Rafael Começar só, né.

Silvia Ainda mais aquelas turmas em que os meninos não querem nada. Tem que mesclar, para colocar aqueles que não sabem nada com aqueles que já sabem mais, para ajudar, né. Principalmente na [outro 6º ano], têm aqueles meninos do canto que nem alfabetizado eles estão. [...] (SR14, 14/11/13)

A questão do tempo (ou da falta de tempo) na escola nos angustiava e todo planejamento esbarrava nesta questão. Conversamos sobre isso diversas vezes:

Silvia Estou precisando dar uma enxugada no planejamento anual... não vai dar tempo... Igual, agora esse período, se eu não me engano, são oito ou nove aulas, só. (SR2, 01/08/13)

Rafael [Me mostrou um monte de exercícios do livro e o planejamento] Tem uma coisa que eu queria falar com você e é em relação ao tempo. É muita coisa para pouco tempo.

Silvia Então! Não dá para ir esmiuçando tudo não... (SR3, 08/08/13)

Silvia [Folheando o livro e pensando em relação ao planejamento] Agora não dá tempo de muita coisa mesmo, é fixar com o eles o presente, acho que nem vai dar tempo de entrar no passado... (SR6, 24/08/13)

Silvia Tá ficando muito conteúdo que não vai dar tempo de passar. (SR10, 26/09/13)

Silvia Tem o verbo to be praticamente... nem foi explicado... ficou dentro das construções, né. Eu estou boba como passou rápido, uma aula por semana não vale nada... aqui... (SR14, 14/11/13)

Em nossas conversas, olhávamos para o status da LI na escola e nos referíamos a esta questão sempre em relação ao tempo. Em sala de aula, em tom de desabafo, Silvia algumas vezes chegou a comparar o status da língua estrangeira no currículo escolar com o de outros conteúdos:

Os alunos estavam fazendo trabalho de matemática e ela pediu que guardassem tudo, pois eles já haviam tido no mínimo 4 aulas de matemática aquela semana. “Só temos uma aula por semana, vamos aproveitar a oportunidade”. (NC6, 23/08/13)

Além de iniciar o ano com o planejamento apertado, ainda aconteciam eventos na escola e provas do Governo Estadual, que acabavam por tomar o tempo da aula (os eventos tinham sua importância, traziam mais vida para escola, com apresentações culturais, mas tínhamos dúvidas em relação às provas do governo). Em uma de nossas conversas, Silvia problematiza a questão, olhando para o planejamento:

Silvia A gente está com um problema assim, praticamente tenho mais uma ou duas aulas só, porque dia 4 e 5... Amanhã já não tem aula, aí tem aula semana que vem. Dia 22 vai ter culminância dos trabalhos sobre a semana de consciência negra [com apresentações de dança de rua e capoeira]. Então é menos 1 aula de novo. (...) Aí não sei nem como vou distribuir nota. Ontem fiquei assim, perdida. Hoje de manhã pensei, “vou deixar isso pra lá, aí amanhã a gente discute com Rafael”. (SR14, 14/11/13)

E escrevi em meu diário:

O trabalho da biografia³² com as turmas do 9º ano não parece ter dado certo, principalmente por não ter tido tempo. Não houve aula na semana anterior, eles tiveram prova do governo um dia, na outra semana teve culminância das atividades da semana da consciência negra. Conclusão, os meninos fizeram tudo correndo, só para dar nota mesmo. (D10, 29-11-13)

A falta de tempo dificultava a elaboração das atividades, que acabavam nem sendo feitas para a aprendizagem e, sim, para a nota. Aliás, com poucas aulas, até

³² A explicação dessa atividade está na narrativa sobre avaliação.

mesmo para dar nota Silvia se sentia perdida, sem saber o que fazer. Em uma ocasião, em que conversávamos sobre o planejamento do bimestre, Silvia explicou melhor como lidava com o tempo na escola:

Silvia [Planejamento do último bimestre, começamos pelo 6º ano] Vou ter que priorizar algumas coisas e muita coisa vou ter que deixar de lado, né. (...) Quando entrar dezembro, você pode esquecer de dar conteúdo. É só mesmo recuperação. (...). Apesar de que eu vou levando de um jeito para não precisar deixar ninguém de recuperação não. Igual à outra prova que eu deixei pesquisar no livro. Não adianta ficar retendo menino. A gente tem que dar um jeito de explicar bem, fazer atividades em quem eles aprendam. Agora, cobrança e ficar segurando menino, dando vermelho... Com uma aula por semana, não adianta não. Se tivesse mais condições, com mais aulas, aí tudo bem. (SR11, 17/10/13)

Em sua relação angustiante com o tempo na escola, Silvia precisava avaliar qual conteúdo era mais significativo e viver o conflito da escolha: o que é mais importante? Além disso, ela ainda costumava reservar um dia para a “cultura da prova” (ou vários dias, no caso daqueles alunos que faltavam ou que, mesmo consultando o livro, tiravam “nota vermelha”).

A seguir, giro o caleidoscópio de histórias pela primeira vez. Olho através das lentes teóricas e ofereço algumas perspectivas de interpretação das histórias vividas e narradas.

Girando o caleidoscópio de histórias

Na narrativa I, falo sobre o sentimento de culpa em um dos questionamentos de Silvia, além de seu desejo de que houvesse uma mudança de postura por parte dos alunos, que estavam indisciplinados e “desinteressados”. Nesse contexto, a professora se viu com a dificuldade de ensinar também devido ao baixo status da LI no currículo escolar que, nas conversas, é tratado pelo discurso sobre o “tempo”.

A história se inicia com o sentimento de culpa. Silvia não conseguia dar aula, devido os problemas de indisciplina, “falta de interesse” e pouco tempo de aula com cada turma. Em um de seus primeiros questionamentos, ela, então, perguntou se ela seria o problema – havia sinais de um sentimento de culpa da professora. No domínio do sentimento de culpa, ela voltava o olhar para si mesma. Com esse olhar, vinha o sentimento de impotência perante o problema, “de não conseguir sair daquele lugar”, além da angústia, da qual eu compartilhava.

Embora o reconhecimento de si seja um passo necessário para a elaboração de sentidos sobre a experiência (MICCOLI, 2000), o olhar que volta para si com o sentimento de culpa não é sadio, pois ele reprime a potência de vida (NIETZSCHE, 1999) – e a potência é um aspecto fundamental para a autonomia formativa do professor, junto ao desejo (MOSÉ, 2012, 2013; ROCHA, 2005), ao (re)conhecimento de si (MICCOLI, 2010), entre outros. Vendo-se refém da realidade e, encarcerado dentro de si, não é possível ver uma saída do sofrimento.

Quando direcionei nossos olhares para as questões de indisciplina e “falta de interesse” dos alunos, que ela havia mencionado ligeiramente, perguntei se ela sentia a necessidade de uma mudança de prática. Nisso, ela responde que sim, mas o discurso sobre a culpa, de certa forma, dá lugar ao discurso sobre a “mudança do outro” – a desejada mudança de postura dos alunos, que estavam indisciplinados, desinteressados e “não prestavam atenção” na aula. Naquele momento, não havia ainda nenhum olhar substancial para a prática, que demonstrasse um conhecimento da mesma ou que visse nela uma maneira de sair do lugar da dificuldade.

Embora ela tenha mencionado, em um breve questionamento, que a indisciplina teria relação com seu modo de ensinar, ela, em seguida, relaciona o mesmo problema com sua personalidade (um olhar introspectivo e não um olhar direcionado à prática). Esses questionamentos iniciais feitos por Silvia eram breves e demonstravam sua dúvida e falta de respostas para o problema – respostas que, aliás, eu também não tinha naquele momento. Esta questão da brevidade dos questionamentos, que também dependeriam de maior consideração dos fatos (pois estávamos apenas iniciando a experiência de pesquisa) tem a ver com o que Dewey (1910) diz sobre o pensamento reflexivo. O filósofo da educação explica que há diferentes graus de reflexão (prontidão, quantidade e profundidade) e que eles poderiam ser indícios de vários fatores, entre eles, a necessidade de tempo para que pudéssemos amadurecer ideias mais substanciais.

Sem ter a intenção de simplificar a complexidade da questão, na questão trazida por Silvia sobre a relação entre indisciplina e prática (e, eu diria também, a relação entre “falta de interesse” e prática), acredito que a indisciplina (e “a falta de interesse”) seja um sinal de que alguma coisa está errada na escola e na sala de aula (GARCIA, 1999; SOUZA, 2012). Ao reler a história em que Silvia reflete sobre os tipos de estudantes bagunceiros, em que ela disse que havia aqueles estudantes arteiros que davam conta, penso que os nossos estudantes “bagunceiros que davam conta” eram os tão desejados estudantes críticos e que, em alguns momentos, nós os vemos como problema. Da

mesma forma, com tanta curiosidade dos alunos, que me faziam perguntas sobre coisas simples do seu dia a dia e do dia a dia na escola (como comentário na narrativa), não acredito que o discurso sobre a “falta de interesse” seja pertinente. Há curiosidade e há interesse. Mas acredito na necessidade de se repensar a relação pedagógica na escola (SERRES, 2013) para que possamos articular o ensino com a vida dos alunos e dos professores.

Neste momento inicial da pesquisa, em que começávamos a refletir colaborativamente (ZEICHNER, 2003) sobre as questões trazidas por Silvia e, ao mesmo tempo, buscando uma saída do lugar da dificuldade, iniciamos um processo de interformação (GARCÍA, 1999). Durante esse processo, refletimos sobre as maneiras de conceber o ensino, a aprendizagem, as teorias e os papéis em sala de aula (como conto nas narrativas a seguir), que são orientações conceituais básicas importantes para a formação do professor (GARCÍA, 1999).

Acredito que os questionamentos de Silvia, que compõem esta narrativa (sobre o sentimento de culpa, os problemas de indisciplina, a “falta de interesse” dos alunos e o baixo status da LI no currículo escolar), foram imprescindíveis para nossas reflexões. Isso porque, segundo Dewey (1910), o pensamento reflexivo tem como base as nossas incertezas, que se elaboram a partir do estado de perplexidade, hesitação e dúvida. As incertezas e os estados (ou sentimentos) que a acompanham são o fundamento do ato investigativo a partir do qual nos movemos durante a experiência na escola e em nossas sessões reflexivas. É a partir do ato investigativo, iniciado pelo questionamento, que passamos a corroborar ou desconstruir sugestões (DEWEY, 1910) sobre os fatos e evidências que começavam a surgir durante nossas conversas reflexivas, as quais reconto nas próximas narrativas deste capítulo.

Narrativa II: Sobre a sala de aula de LI e os papéis em sala de aula

Ao mesmo tempo em que conversávamos sobre a questão da indisciplina, sobre o “desinteresse” dos alunos e sobre a dificuldade de ensinar a LI em uma aula semanal de cinquenta minutos, também refletíamos sobre os papéis da professora e dos alunos. Partimos do reconhecimento destes papéis e, tendo em vista que Silvia tinha expectativas de mudanças, durante os planejamentos de aula tentávamos nos mover em direção à sala de aula e os papéis da professora e dos alunos que ela desejava. Esse

movimento, em direção ao desejo, nos permitiu fazer novas reflexões sobre a experiência. Reconto nossas conversas na narrativa a seguir.

“A turma como ela é” e “A turma como eu espero”

Assim que começamos a refletir sobre a experiência na escola, pedi a Silvia que desenhasse duas salas de aula: a sala de aula como ela era e a sala de aula como Silvia desejava que fosse. Em nosso segundo encontro, ela trouxe os desenhos, então, conversamos sobre eles:

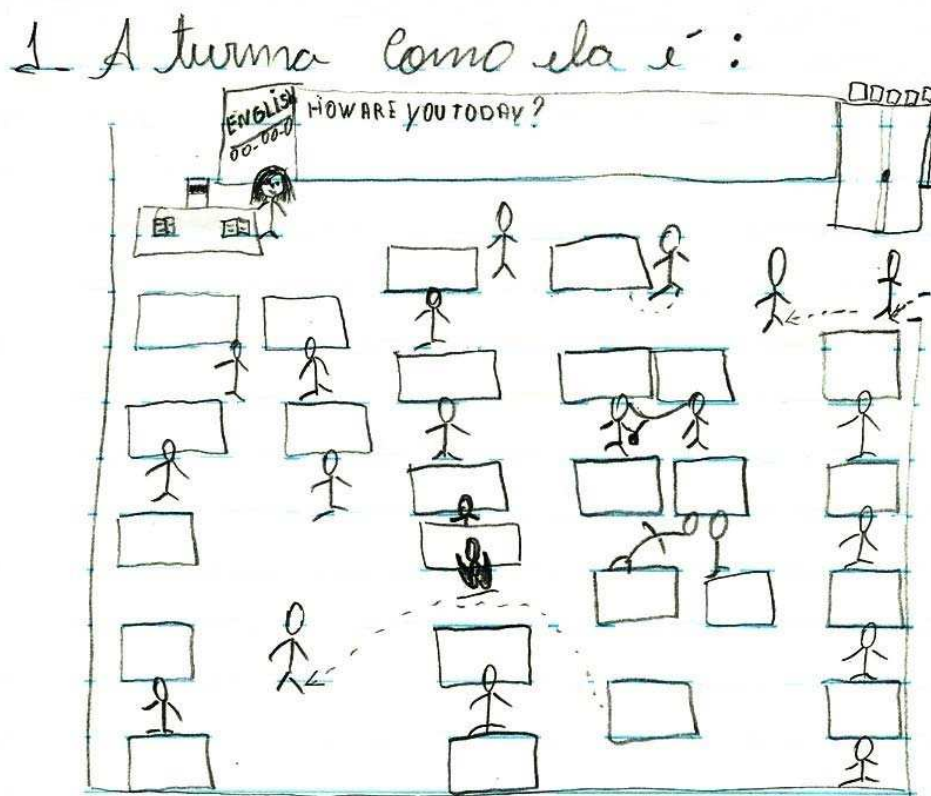


Figura 6: A turma como ela é.

2 Da turma como eu espero:

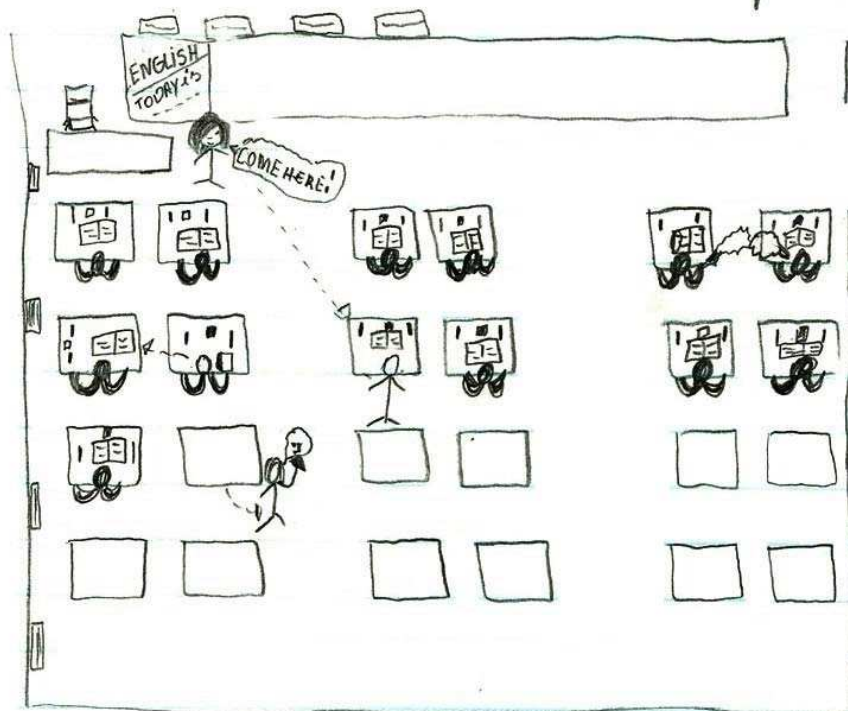


Figura 7: A turma como eu espero

Rafael Vamos ver o desenho que você fez. A turma como ela é, descreva pra gente, por favor.

Silvia Não coloquei nenhum objeto na carteira, a maioria não leva... Pode até por aí um e outro, mas sempre tem um aluno que vai chegar atrasado... dois, três, tem turma que é quatro, cinco. Daí você já começou lá, você para, tem uns que entram com falta de educação. Tem lá o fulano que fica em pé conversando, tem aquele que está empurrando a carteira no outro, tem os dois que estão ouvindo música e não tiram o fone. Tem um lá que está conversando, tem outro que parece que está nem lá.

[Referindo-se ao outro desenho, “a turma como eu espero”] Aqui eu pus lá que o aluno pode até estar conversando, mas estão falando sobre o que estamos discutindo na aula. Chamei esse aqui e o outro vai, “Deixa eu”. Mas estão todos voltados para... estão todos discutindo o assunto. O cartaz você coloca na sala e ele fica lá.

Rafael E em termos de organização das salas? Não tem muita diferença não, né?

Silvia Não, aqui [na turma como espero] eles podem trabalhar em duplas, né. Um do lado do outro para ajudar. Mas aqui [na turma como ela é], quando eles se sentam juntos, é uma carteira para lá, outra para cá, você não consegue nem andar na turma, porque é muita bagunça. Aqui [na turma como espero] nem coloquei em círculo não.

Rafael Por que não?

Silvia Eu acho que assim a disposição é melhor. Que se for muita gente, eles se perdem.

Rafael Não tem nada em cima de sua mesa também. Foi de propósito?

Silvia (Risos) É que aqui [na turma como espero], se todos estivessem com o material, eu nem precisaria levar muita coisa. Aqui nesse outro [na turma como ela é] sempre sou eu que estou com material e eles não. (SR2, 01/08/13)

Ao falar sobre os desenhos, Silvia delineou os papéis dos alunos, o que esperava deles, bem como o seu papel, como professora – que, aliás, no desenho, não variava tanto quanto o papel dos alunos. A mudança que ela desejava estava focada, principalmente, na postura dos alunos (que na turma da vida real estavam “desinteressados”, “indisciplinados” e não levam o material e, na turma que ela esperava, eles teriam atitude diferente). Em relação à organização das carteiras, quando fez o desenho, Silvia já havia experimentado com a organização em círculo³³ e, como ela explicou, preferia que fossem em duplas, para que ela pudesse circular pela sala.

A partir dessa conversa sobre os desenhos que Silvia fez, já é possível observar sua visão de ensino, da sala de aula de LI e dos papéis em sala de aula. Ao mesmo tempo em que o processo se centraliza na professora, há o desejo de que os alunos interajam (em duplas). Há, também, o desejo pela ordem, pela organização, ainda que este desejo não tenha, necessariamente, uma relação explícita com a prática de ensino.

“Se eu estou ali explicando, ele está aprendendo”

Algum tempo depois de termos conversado sobre os desenhos que Silvia fez sobre suas turmas (a real e a que gostaria de ter), conversamos a respeito das dificuldades dos alunos e ela fez um comentário a partir do qual delineou seus papéis e o papel dela própria, como professora:

Silvia Eu percebo assim, se eu estou ali explicando, ele está aprendendo.

Rafael Então você acha que como a atenção está toda em você, ele deveria estar aprendendo, né. (SR9, 19/09/13)

Durante a conversa deste dia, Silvia delineou os papéis em sala de aula: os alunos deveriam “prestar atenção” enquanto a professora explica a matéria e, assim, deveria haver a aprendizagem. Havíamos conversado anteriormente sobre o processo de

³³ Conto esta história na narrativa IV.

ensino e aprendizagem e, na ocasião, pedi para refletirmos sobre a forma como ensinava:

Rafael (...) e a sua maneira de ensinar? Você consegue explicar? Como você ensina, como você prepara, o que você tem mente quando você vai ensinar alguma coisa?

Silvia Não sei muito bem não... Eu chego, preparo o quadro, tento dar início retomando no que parou na aula passada e já coloco a página em que a gente vai iniciar, se for xerox eu já entrego... Mas sempre coloco no quadro. Se tiver alguma data [comemorativa] eu já menciono no início da aula. Eu coloco lá junto da data, comento com eles um pouco e início onde a gente parou. Se for um texto, eu vou pedir pra gente ler, se já leu a gente comenta, e muitas vezes traduzimos. Não gosto muito de pedir para escrever a tradução do texto. A tradução é pra ver se eles estão entendendo. Aqueles que estão entendendo, que estão acompanhando, eles mesmos vão ajudando a traduzir. Mas tem turma que tem mais dificuldade. Tem turma, no 6º ano, você tem que ficar segurando para eles não traduzirem tudo primeiro, mas tem turma, o 9º ano, tem mais dificuldade de fazer isso (SR2, 01/08/13).

Ao falar sobre sua prática, Silvia se posicionou como aquela que era responsável por ensinar, em um processo conduzido principalmente por ela, mas com a participação do aluno. O papel do aluno durante o processo, no entanto, foi também descrito por ela como aquele que “acompanharia a aula” – aquele que acompanharia a explicação, mas que perguntaria, responderia, assim, ajudando a aula a fluir.

Ao longo do semestre, durante nossos encontros e planejamentos de aula, passamos, então, a experimentar com diferentes maneiras de olhar para o processo de ensino e aprendizagem. Planejamos e adaptamos atividades do livro que, se funcionassem na prática ou não, nos possibilitariam experimentar com o processo. Experimentamos, por exemplo, com um diálogo que acabou valendo como prova final.

Nesta atividade, os alunos deveriam não apenas entregar um texto escrito ou fazer o diálogo (algumas vezes sem sentido) que estava no livro, como era de costume. Eles deveriam apresentar para a turma um diálogo que eles mesmos teriam que elaborar (e a intenção era que os outros alunos, depois de assistirem à apresentação, comentassem sobre o diálogo dos colegas). Sobre essa tentativa, Silvia comentou:

Silvia Igual hoje, muita gente que apresentou trabalho para mim, leu. Tem gente que nossa senhora... 8º ano tem uns que não conseguem ler nada, não fala “hi”, não fala “you”, não fala “I”, sabe. (...) Têm uns que falam. Mas dos outros eu dava a pontuação assim e eles viam e ficavam bravos demais. Aqueles que não estavam pronunciando direito eu dei só 3 pontos, dei muito, né. Mas para eles verem que têm que prestar atenção. Eu falei, “a gente vê isso, a gente estuda, tem que prestar atenção no dia em que o professor estiver falando com vocês em sala de aula”. Não é assim eles

ficarem falando que não sabem, tem que prestar atenção. (SR16, 05/12/13)

Já estávamos no fim do semestre. Devido ao problema do tempo e a dificuldade do tipo de atividade (pois os alunos ainda não estavam acostumados a criar nada por eles mesmos, muito menos falar em inglês), alguns tiveram que apresentar (ler) o diálogo apenas para Silvia em outros momentos, fora do horário de aula. Conversamos depois sobre o resultado da mesma atividade, elaborada com outra turma:

- Silvia Pedi para todo mundo copiar as instruções, agora pergunta se todo mundo copiou? Pergunta se os bagunceiros copiaram? Na hora da atividade, não pôs uma linha no caderno, nem eu ajudando. Fazê-los formarem grupo foi a coisa mais difícil. C não entrou em grupo nenhum. (...) Então ficou sem fazer nada e aquele nada, assim, por muito que eu explicasse, que eu falasse, “então escreve”, pelo menos pra ver se eles tentavam, “ah, não sei nada”, sabe aquele negócio assim? Eu não sei se sou eu também... que as vezes tem hora que a gente se perde. Como é que a gente orienta no meio de tanta bagunça. (...) É porque são vários que fazem bagunça. Nossa senhora, eles brigaram tanto comigo ali na porta. Eu falei, esse meninos podem me bater aqui que eles não saem para o recreio. Uma falta de educação com a gente, falta de respeito. Ainda falei com as meninas, “você que não merecem estar aqui de castigo, reclamem, reclamem com a direção, reclamem que por causa de menino bagunceiro vocês estão ficando de castigo”. (...) Foi isso que ficou na reunião [no módulo II]. Que eles têm que entender que uma coisa que um faz afeta todo mundo.
- Rafael E isso é uma coisa que tem que ser feito deste o início do ano. Vou percebendo que as coisas vão acontecendo e a gente vai deixando, deixando...
- Silvia E aí que eu vi, Rafael, esses trabalhinhos, assim que começar o ano, a gente tem que começar, mesmo que dê lá para eles, “bom dia, boa tarde”, tem que por eles para escreverem em um diálogo, em um texto, porque senão eles não se orientam que tem que estudar, porque o que está faltando é isso, eles não sabem que tem que estudar não. Se você não der uma tarefa que você não vai cobrar aquilo de volta assim, valendo nota, eles não sabem chegar em casa e abrir um caderno não.
- Rafael Mas também tem hora que estudar não é legal, é chato. Com tanta coisa interessante hoje dia, esses meninos acessam a internet o dia todo. Daí abrir um caderno fica chato mesmo. Difícil...
- Silvia Complicado mesmo. Porque quando a gente inicia com eles no começo do ano com os *greetings*, essa coisa, eles ficam assim, né, curiosos, prestam atenção na aula. Parece que vai assim tudo direitinho, mas daqui a pouco o negócio afunda. Aquela turma [6º ano] era excelente, eles ficavam todos quietos, você explicava eles iam fazendo.
- Rafael Eu me lembro, no comecinho. Eu ficava assim, “que legal, uma turma grandona e eles fazendo as atividades sem problemas.”
- Silvia Não é? Mas depois desandou tudo... (SR15, 21/11/13)

Durante a tentativa com algumas turmas, Silvia teve dificuldade de formar grupos, os alunos diziam que não sabiam nada, nem sequer tentavam escrever o diálogo. Quando sentiu que a atividade estava indo por “água a baixo”, ela se questionou novamente sobre ser ela o problema. Nesse dia difícil, em que a atividade não teve aceitação da turma, Silvia viu que tinha a tarefa de “orientar” – uma visão diferente de si no processo de ensino e aprendizagem, embora a bagunça a deixasse um pouco perplexa de como realizar esse papel (“como oriento com tanta bagunça”).

Ainda assim, devido a atividade não ter funcionado com alguns grupos (pois em outros a atividades funcionou bem), Silvia disse que seria necessário ter trabalhado, desde o início do ano, com mais atividades de produção e prática para que os alunos criassem uma cultura de aprender diferente daquela com a qual eles estavam acostumados. Ela, portanto, não apenas se viu em um papel diferente, como percebeu que para que os alunos conseguissem desempenhar um papel diferente na aula de LI, ela precisaria desenvolver um trabalho com a turma ao longo do ano.

Por outro lado, ao se recordar como os alunos da mesma turma se comportavam no início do ano, ela trouxe de volta à conversa a visão de ensino centrada na professora, que explicava os “*greetings*”, e os alunos ficavam prestando atenção – uma “forma de fazer” que, segundo Silvia, deu certo até um momento, mas logo “desandou”. Assim, Silvia parecia se mover entre dois papéis, ora se posicionando na experiência como “orientadora” (e se sentindo perplexa, por causa da bagunça) e ora como a professora que centralizava o processo (uma posição na qual ela parecia se sentir mais segura, pelo menos até a aula “desandar”).

A seguir, giro o caleidoscópio de histórias pela segunda vez. Olho através das lentes teóricas e ofereço algumas perspectivas de interpretação das histórias vividas e narradas.

Girando o caleidoscópio de histórias

As histórias que compõem a narrativa II trazem algumas reflexões sobre os papéis em sala de aula e sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI. Início a narrativa contando como foi a conversa sobre os desenhos feitos por Silvia (“a turma como ela é” e “a turma como eu queria”). Na descrição que fez sobre eles, Silvia apontou o que esperava dos alunos, mas não disse muito de si mesma. O foco de seu

desejo parecia estar no aluno – desejava que eles tivessem uma mudança de postura em relação ao processo de ensino e aprendizagem, bem como na questão da indisciplina.

Assim como na narrativa I, o discurso sobre a culpa parece dar lugar ao discurso sobre a “mudança do outro” (ou “mudança no outro”). Em um desenho os alunos estavam indisciplinados, desinteressados e “não prestavam atenção” na aula. No outro desenho, os alunos teriam posturas diferentes para que a aula pudesse acontecer. No desejo sobre a turma como ela queria que fosse, havia o desejo por uma ordem, por uma organização que, embora permitisse o trabalho coletivo (em duplas), parecia reproduzir o modelo de ensino da turma real, ou seja, de aula expositiva e centralizada na professora, que tenta fazer os alunos “prestarem atenção”. Essa é uma concepção do processo que está impresso na cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) e ensinar da escola de modelo tradicional (MOSÉ, 2013) e da professora. Nessa visão do processo de ensino e aprendizagem, raramente são consideradas as questões de liberdade, autonomia, expressão, criatividade, criticidade (FREIRE, 1987; MOSÉ, 2012, 2013), que são questões importantes para a articulação dos saberes com a vida, para que os alunos possam ter a oportunidade de aprender a delinear projetos sociais mais amplos e viver com mais protagonismo (MOSÉ, 2013).

Na semana seguinte à conversa sobre o desenho, enquanto conversávamos sobre seu questionamento (“o problema sou eu?”), que conto na narrativa I, perguntei à Silvia se ela achava que deveria fazer alguma mudança em sua prática. Ela me respondeu que sim (“a gente tem que ver outras formas [...] que às vezes interessam mais [aos alunos], que chamam mais atenção”). O olhar de Silvia começava a se voltar para prática, mas o aluno ainda não estava presente nela como agenciador do conhecimento (FREIRE, 1987) e sim como aquele de quem é preciso “chamar a atenção” (uma espécie de cliente). Além disso, ao dizer que o aluno aprende aquilo que o professor ensina (“se eu estou ali explicando, ele está aprendendo”), ela demonstra uma crença sobre o processo impresso no discurso que se fundamenta na transmissão de conhecimento (FREIRE, 1987), assim como acontece no estudo de Arruda (2013). Essa visão do aluno e do processo são, também, outras questões incutidas na cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) e de ensinar da escola tradicional (MOSÉ, 2013) e da professora.

Assim como comenta Mattos (2013), sobre a importância de se experimentar com novas possibilidades, Silvia e eu começamos a experimentar com outras formas de ver o processo de ensino e aprendizagem. Como conto nesta narrativa, desenvolvemos um trabalho (diálogo) com uma turma. Nessa atividade, Silvia se viu no papel de

orientar os alunos enquanto eles construíam um diálogo para depois apresentar. Embora a atividade não tenha dado muito certo, ela avaliou a experiência se mostrando aberta à experiência e comentou sobre a necessidade de iniciar um trabalho do tipo desde o começo do ano para que os alunos (e talvez ela também) se acostumassem com o novo papel. Havia, então, a necessidade de se construir ou de ressignificar uma cultura de ensinar e de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002).

Contudo, ao avaliar a mesma atividade, Silvia comenta que a turma costumava a “prestar atenção” na aula no início do ano – a partir do discurso ela recupera a visão de aula centralizada na professora e os alunos (clientes). Acredito que o movimento de “recordar” indique que, nesse caso, o movimento em direção à experimentação não foi um movimento para “um lugar de permanência”. Isso porque, no recobrar da experiência anterior, ela volta a se ver na posição da professora que centralizava o processo e lamenta que os alunos não “prestassem mais atenção” na aula como prestavam antes. Embora estivéssemos engajados em um processo de experimentação com a prática, visto a necessidade de se repensar a relação pedagógica no contexto atual (SERRES, 2013), apoio-me em Mattos (2013) e Sól (2013) para dizer que a superação de um modelo pedagógico arraigado é difícil, complexo, requer tempo e, de fato, pode somente fazer sentido depois de um processo longo de experimentações e reflexões colaborativas (ZEICHNER, 2003), com considerações ativas, persistentes e cuidadosas de crenças e conhecimentos (DEWEY, 1910).

Nas histórias que compõem a próxima narrativa, conto como foram algumas de nossas reflexões acerca de nosso processo de experimentação.

Narrativa III: Sobre a(s) prática(s) de ensino

Quando passamos a refletir sobre os papéis dos alunos e da professora, concomitantemente passamos a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a prática. Geralmente pensávamos em abordagens alternativas para o ensino e aprendizagem da LI nos momentos em que Silvia percebia a necessidade, quando achava que as coisas não estavam funcionando bem ou quando ela desejava ter um resultado diferente daquele que vinha tendo. Contudo, em alguns momentos, a iniciativa de repensar a prática também partia de mim (como era esperado por ela, visto suas expectativas que trago no capítulo I), principalmente quando percebia que uma

abordagem diferente poderia ajudá-la a lidar melhor com algumas questões, como no caso da indisciplina e da “falta de interesse” dos alunos. Reconto, a seguir, alguns momentos de nossa experiência que versam sobre as práticas de leitura, vocabulário, tradução, gramática, escrita e habilidade oral.

“Primeiro eu ponho pra ler”

Uma das habilidades comunicativas no ensino de LI sobre a qual mais discutimos foi a habilidade de leitura. Em uma de nossas primeiras conversas, perguntei a ela sobre a forma como trabalhava com esta habilidade em suas aulas:

Rafael E como você trabalha o texto?

Silvia Primeiro em ponho pra ler. Ele mesmo. Daí eu faço a primeira leitura em inglês. Daí eles ficam assim, “ah, não to entendendo nada”. Mas eu leio em voz alta, né, é mais para se aproximar de um *listening*, para eles irem pegando uma palavra ou outra. Aí depois eu vou frase por frase com eles, na terceira leitura. Sempre quando é texto maior, eu peço pra fazer leitura em casa, porque muitos fazem, sabe. Tem muito aluno que gosta. (...)

Rafael Tem só umas coisinhas que você não falou e que eu anotei na observação de aula. (...) E por que você faz essas três leituras?

Silvia O primeiro é um *skimming*, em que ele vai tentar entender o texto como um todo. A leitura que eu faço depois para ativar o *listening*. O terceiro é o *scanning*, para a gente ir vendo ali os pedaços menores do texto, daí que a gente vai para o vocabulário e para a gramática em si.

Rafael Mas você faz alguma coisa antes de trabalhar a leitura?

Silvia Sim, mando observar as palavras que eles já sabem, é o *skimming*. Pergunto que conhecimentos ele tem ali antes de começar a leitura, faço perguntas, exploro as imagens.

Rafael Isso é um *pre-reading*, um *warm-up*. Onde você aprendeu isso?

Silvia No PECPLI.

Rafael E você se lembra na faculdade quando você estudou, se você aprendeu essas coisas?

Silvia Não. Assim, mesmo antes do PECPLI nunca gostei de ensinar a gramática antes de ter um texto para embasamento não, sabe. (SR2, 01/08/13)

Ao explicar como compreendia o trabalho com a habilidade de leitura em sala de aula, Silvia disse que aprendeu a trabalhar com as estratégias de leitura no projeto de formação continuada. Quando a perguntei sobre sua formação, ela disse que não havia aprendido aquelas estratégias na faculdade, mas que mesmo antes de participar do PECPLI, já não gostava de “ensinar a gramática sem ter um texto para embasamento”.

Ainda ao explicar o trabalho com a habilidade de leitura, ela comentou sobre a habilidade de compreensão oral (o *listening*) – uma das questões sobre a qual não conversamos durante o semestre.

Continuamos a conversar sobre o trabalho com a habilidade de leitura e, nisso, retomei uma fala sua. Na semana anterior, na escola, Silvia me havia dito, “eu preciso mudar alguma coisa no trabalho com o texto...”. Perguntei o que ela queria dizer com aquilo e ela me explicou:

Silvia No 6º ano sempre está acontecendo isso. Igual estou te falando, sempre têm dois ou três textos para ler e eles não estão com o material. Então tinha que criar um apoio para ver se todos lessem, para ver se eles estão prestando atenção, porque se eles não estiverem com nada, não vão conseguir acompanhar. [...] E mudar também essa estratégia, né. Às vezes ler de dois em dois. Eu penso assim, se eu ficar com um texto, duas, três aulas, é cansativo para eles, eu não vejo rendimento e eu não tenho aquele tempo para isso. (...) (SR2, 01/08/13)

O fato dos alunos não levarem o livro era um problema para Silvia, pois eles não teriam onde ler o texto. Ao mesmo tempo, ela disse que precisava mudar a forma como estava trabalhando a habilidade de leitura, pois achava que estava ficando muito cansativo e o trabalho também não rendia. Naquele momento, por algum motivo, não compreendi bem o que ela quis dizer, por isso pedi que retomasse suas preocupações:

Silvia É deles não estarem conseguindo acompanhar a leitura, não prestar atenção. Eu estou lá fazendo a tradução do texto, tem 10, 15 alunos lá para trás que não sabem nem o que eu estou lendo, sobre o que foi a aula. Porque eu já tentei, por exemplo, aquelas palavras que eu sei que são novas, eu vou anotando no quadro, mas também não deu sucesso, ninguém estava anotando. Eu já pedi, por exemplo, enquanto eu estou fazendo, pedir para todos anotarem no próprio livro, mas também não vi sucesso nisso aí. É um ou outro que anota uma ou outra palavra. No 6º ano até que eu vejo eles anotarem, agora do 7º ano em diante eu não tenho visto isso. Enquanto eu estou trabalhando a estratégia de *skimming*, tem aluno que não está nem aí, nem querem saber sobre o que o texto está falando. (SR2, 01/08/13)

Ao olhar novamente para sua experiência e para o que a preocupava, Silvia disse que enquanto explicava o texto, muitos alunos não acompanhavam a leitura e ficavam fazendo outras coisas (andando pela sala, jogando bola de papel, ouvindo música e outras coisas que ela descreveu em seu desenho). Ela tinha, então, problemas de indisciplina. Eu já havia percebido que aquilo acontecia:

Enquanto ela “luta” para explicar o texto, eu me pergunto: E agora? O que a gente pode fazer? Eles não fazem silêncio para ouvir a professora, fazem tanta bagunça, como ela vai continuar assim? Como posso ajudar? (NC4, 16/08/13)

Na maioria das vezes em que ia à frente da sala para trabalhar as estratégias de leitura, ela costumava ter os mesmos problemas: tinha que “lutar” para conseguir explicar o texto. Conversamos sobre isso e fizemos algumas reflexões partindo do reconhecimento de sua abordagem para o trabalho com a habilidade de leitura – que era uma abordagem centralizada na professora (o que acabava sendo desgastante para ela, pois tinha dificuldade para conseguir a atenção dos alunos). Ao mesmo tempo, passamos a refletir sobre outras formas de trabalhar o texto, experimentando com abordagens centralizadas no aluno.

Planejamos, por exemplo, uma atividade para o 9º ano que serviria de introdução a uma lição que falava sobre poluição e meio ambiente e permitiria introduzir o tópico gramatical (a forma comparativa dos adjetivos). O trabalho com o texto (anexo 4) seria feito após esta atividade. Conversamos:

- Rafael Vamos fazer alguma coisa parecida com o que a gente fez na aula sobre arte³⁴. Colocamos para trabalhar em grupos e pedir que eles digam três pontos do texto que mais chamam atenção deles.
- Silvia Sem explicação nenhuma?
- Rafael Daí teria que fazer alguma coisa antes, né.
- Silvia A gente poderia trabalhar com figuras. Aí, *pollution, healthy food e climate change*.
- Rafael Eu acho que... não, não acho nada. O que você acha?
- Silvia Igual, pegaria, tem que ser com figura mesmo, levaria desenho de coisas saudáveis, não saudáveis, coloca no quadro.
- Rafael Aí você já pode fazer exemplos, “*hamburguers are more delicious than bananas*.” Pode até perguntar, “*do you agree or disagree?*”. Ou então faz ao contrário, “*bananas are more delicious than hamburguers*.” De acordo com a resposta, você faz essa brincadeira com a posição das palavras. (...) O primeiro texto é difícil, né?
- Silvia É, só vocabulário de meio ambiente. [Lê].
- Rafael Então pode usar aqui, “*tal lugar is cleaner than tal lugar*”, “*Viçosa produces more waste than Ponte Nova*”... o tema aqui é *climate change*.
- [Conversam sobre o vocabulário]
- Rafael (...) Como você estava pensando em fazer, me explica.
- Silvia Pensei em nada (risos).
- Rafael Então você quer trabalhar com as figuras. De que maneira? Vai usar o

³⁴ Explico a atividade na narrativa IV.

comparativo mesmo?

Silvia É... então pode pegar uma figura de eletricidade, *waste*, carro, sobre poluição...

Rafael Pensando aqui, precisa de figura? Se você for trabalhar com figura, você vai focar tudo em você, você lá na frente, tentando chamar a atenção de todo mundo para aquilo que você está explicando, né.

Silvia É...

Rafael E se você trabalhar com figura, pode ser até menor, e frases, no comparativo mesmo. O texto tem três partes. São três temas diferentes. O primeiro é *healthier food*. Aqui é o que?

Silvia *Pollution...*

Rafael Tema de poluição... usa uma figura para ajudar na compreensão, mas faz trabalho de grupo mesmo. O mesmo grupo que depois vai dizer para a turma os três pontos do texto que eles acharam interessante, vai ler essas frases no comparativo que a gente vai dar para eles e vão dizer se concordam ou não concordam. Você pode colocar as frases todas no quadro, e cada grupo vai ser responsável por um grupo de frases, para dizer para a turma a resposta. Então... Por exemplo, "*travelling by bar pollutes...*"

Silvia *Pollutes less than... less than?*

Rafael *Travelling by bus...* No livro está trabalhando o "*more*", mas você pode ensinar o "*less*".

Silvia Tem problema não. (...) Então vou digitar. Grupos de 4 ou 5 alunos, esse grupo é muito grande. Então acho que não precisa colocar essas figuras não (...)

Rafael Mas então você entendeu qual é a proposta?

Silvia Não (risos).

Rafael A proposta é pensar em alguma coisa para eles fazerem, ao invés de ficar tudo focado em você...

Silvia Entendi, ao invés de eu ficar lá explicando...

Rafael É, quando você faz isso daí tem aquele problema, né. Uns prestam atenção, outros fazem bagunça.

Silvia Tem que ser, por exemplo, três textos diferentes, então dois grupos com cada tema.

Rafael Isso, pode ser para cada tema, duas ou três frases. Eles têm que dizer se concordam ou não concordam com as frases. E vai dando ponto. Vai usando como avaliação. Mas daí vão ter duas fases. Na primeira fase eles dizem se concordam ou não com as frases relacionadas ao primeiro texto. Depois eles têm que dizer qual o título mais apropriado para o texto e sobre o que o texto fala. Eles falam para a turma. Deixe eles explicarem. (...)

- Silvia Então eles mesmos vão achar o título.
- Rafael Mas isso só depois, primeiro eles vão trabalhar as perguntas em grupo, se concordam ou não.
- Silvia E as frases em inglês, né?
- Rafael Isso.
- Silvia A gente pega frases do texto mesmo? (SR6, 24/08/13)

Pensamos, então, em experimentarmos com os papéis (bem como com a abordagem) na atividade. Desta vez, Silvia não iria à frente da sala para conduzir a aula, para explicar o texto e depois a gramática, como de costume, mas iria ajudar os alunos a desenvolverem a atividade por eles mesmos. Eles se sentariam em grupos e cada grupo ficaria responsável por três frases (que nós formulamos juntos, baseados no vocabulário do texto) referente a uma parte do texto (partes A, B e C, que falavam sobre poluição, animais no Ártico/degelo, alimentação saudável, respectivamente). Eles teriam que dizer se concordavam ou não com as afirmações. Os grupos poderiam recorrer à professora ou a mim nas dúvidas sobre vocabulário, mas concordamos em incentivá-los a pesquisar no banco de vocabulário do livro antes de nos perguntar o significado de qualquer palavra. As frases que formulamos foram:

- A “We produce less CO₂ now than in the past.”
 “Travelling by bus pollutes more than travelling by car.”
 “A small town produces more waste than a big city”.
- B “Animals in the Arctic have more food now than in the past.”
 “There are more ice caps in the Arctic now than in the past.”
 “It’s easier for the animals in the Arctic to find food now than in the past.”
- C “Organic vegetables have more chemicals than non-organic vegetables.”
 “Kids who eat hamburger are healthier than kids who eat vegetables.”
 “Bananas are more delicious than hamburgers.”

Na semana seguinte à atividade, refletimos sobre a experiência:

- Silvia Ah, por um lado eu acho que foi bom, porque foi um momento em que eles tiveram que se virar ali, eu acho que eu preciso soltar mais atividade assim, né, não ficar muito sendo eu o centro... Acho que as aulas estavam mesmo muito centradas em mim.
- Rafael Quando a gente pensa em uma turma grande, eu não sei como você se sente, mas pelo o que eu tenho observado, tenho a impressão que você se desgasta muito, tem que aumentar muito a voz, daí tem menino que não presta atenção, bagunça... E não sei como você se sente nisso... Como você

se sente fazendo de um jeito e fazendo de outro?

Silvia Na turma lá até que deu certo, porque, assim, os meninos são danados a querer sair mais cedo, então com esse trabalho, né, segurou todo mundo. Teve aqueles grupos que se empenharam, mas têm aqueles grupos que não discutem nada do que você pediu. Vamos ver com as outras turmas. Mas naquelas duas têm que terminar o dominó, para entrar no outro texto.

Rafael Tá. Mas assim, como você se sente quando você fica lá na frente dando aula, você explicando o texto? Eu queria ouvir os prós e contras dos dois. Eu queria ouvir sua opinião sobre as maneiras de fazer e como você se sente fazendo.

Silvia É mais difícil... Eu achei que essa agora foi mais fácil, você domina... Porque ele tem que fazer alguma coisa ali, né. Mas quando ele está só prestando atenção, uma vez que é só interpretação do texto, né, eles continuam conversando, atrapalhando a aula e a gente tem que falar alto, né.

Rafael Você sempre fala em relação ao aluno. Mas em relação a você?

Silvia Eu senti menos cansaço também. Bem menos cansaço do que a gente ficar assim com tudo nas mãos. Então eles tiveram que se virar com o vocabulário, com tudo.

Rafael E você estava lá para ajudar, né. Se alguém te chama para ajudar.

Silvia Isso...

Rafael Igual aquele dia na atividade do detetive, em que os alunos tinham que descobrir quem roubou o celular na historinha. Você vai ajudando conforme surgem as perguntas, de acordo com a necessidade deles... Daí assim, pra gente que olha, pra gente que não está lá, eu que estou observando, tenho a impressão que eles se engajam mais na atividade e você se cansa menos. Não dá pra querer que os 30 prestem atenção em você, naquilo que você está ensinando. Assim você consegue dar mais atenção e eles trabalham, por mais que nem todo mundo faça, nem sei se algum dia você vai conseguir que todos façam...

Silvia Mas aquele do detetive o grupo todo se envolveu, né?

Rafael É e teve um grupo em que todo mundo estava fazendo, na segunda turma teve um grupinho que não estava muito interessado. (...) Mas mesmo assim foi legal. (SR7, 29/08/13)

Ao refletirmos sobre a experiência com a lição sobre o tema de meio ambiente, acabei, junto à Silvia, avaliando outra atividade (anexo 5), em que os alunos teriam que se engajar ativamente no seu desenvolvimento (no caso da atividade do detetive, a leitura já era a atividade em si, pois os alunos tinham que ler a história para descobrir quem roubou um celular da loja). Quando disse à Silvia que ela nem sempre conseguiria que todos os alunos participassem, ela observou que, no dia da atividade do detetive, todos tinham se envolvido.

Quanto ao pedido feito aos alunos para que eles mesmos tentassem descobrir o significado das palavras, disse em minhas anotações:

[atividade do detetive] Um deles me perguntou se ele estava certo. Eu disse que tinha que me explicar o porquê da resposta. Ele reclamou, disse que não conhecia as palavras. Ele apontou uma palavra na história, *breakfast*, e me perguntou o que significava. Eu disse que deveria procurar a palavra ele mesmo, usando o glossário do livro. Ele reclamou novamente dizendo que então ele teria que procurar palavra por palavra. Eu respondi que era assim mesmo que ele iria fazer. Então ele fez. (NC6, 23/08/13)

Além do papel do aluno ter sido diferente, Silvia também experimentou com outro papel: ela não era mais a professora que tinha “tudo nas mãos”, ela deveria orientar e auxiliar os alunos quando requisitada.

“Descreva tantas profissões”

Para trabalhar o vocabulário do texto, Silvia sempre usou muitas imagens e figuras. Em uma lição em que o tema era a família, ela explicou como trabalhou o vocabulário antes de trabalhar com o texto:

Silvia É igual, por exemplo, o 6º ano, eu estava explicando sobre a família, levei um retrato dos Simpsons, levei uma árvore genealógica que tinha eles com a família e levei um casal com os meninos e fui vendo com eles. “Esse é o que desse com esse?” Fui falando e então ia colocando no quadro em inglês o que era. Trabalhei assim. Mas daí no caso eu queria que eles copiassem para poder memorizar e ter o apoio, porque no livro não traz todos, traz alguns e não tá traduzindo também não. Aí esses alunos que não querem, não copiaram. (SR4, 15/08/13)

Silvia disse que queria que os alunos copiassem o vocabulário para que pudessem memorizá-lo e porque no livro não havia todo o vocabulário. Além disso, ela também comentou sobre o uso da tradução (que o livro não trazia). Ao pedir que os alunos copiassem, ela pedia que traduzissem para que tivessem todo o vocabulário no caderno. Assim, as culturas da escrita (cópia) e da tradução foram aparecendo em nossas conversas. Como ela não comentava sobre o que fazia com o vocabulário depois de ensiná-lo, fiz esta pergunta a ela:

Rafael Tá bom, não copiou, mas você vai pedir alguma coisa depois sobre isso aí?

Silvia Pois é, precisava arrumar alguma coisa depois para ele...

Rafael Porque você não pede para eles fazerem uma *family tree* da família deles

então?

Silvia Em inglês, né.

Rafael É, já poderia até ter pedido para a próxima aula. Aí eles usariam o vocabulário que eles acabaram de estudar. E depois, ao invés de dar só escrito, pode pedir para eles fazerem uma apresentação do *family tree*, apresentar para a turma, sabe? Quem sabe assim eles começam a ver a necessidade de copiar e mais importante, eles vão fazer uma coisa sobre eles...

Silvia Igual, eles já sabem o pronome *this*, *that*, né, que eu já ensinei. (SR4, 15/08/13)

Embora Silvia trabalhasse com estratégias na apresentação do vocabulário, geralmente associando palavras às imagens para facilitar a compreensão dos alunos, o trabalho com o vocabulário estava dissociado do uso. Mais tarde, em outra ocasião, ela comenta sobre um trabalho que queria desenvolver em sala, sobre as profissões, e tivemos o mesmo tipo de conversa:

Silvia Eu estava querendo pedir um trabalho para [o 6º ano], por exemplo, descrever tantas profissões em inglês, eles podem procurar aqui [no livro], aqui não tem a resposta, mas eles têm a referência da figura, do profissional que está aqui. (...) Será que seria válido? “Descreva tantas profissões”...

Rafael Descrever?

Silvia Não assim “o dentista é isso, isso”, não é para fazer isso não, é só para ele citar tantos nomes...

Rafael Então seria uma lista de vocabulário.

Silvia Isso. Porque aqui mais é trabalhar vocabulário mesmo. (SR8, 05/09/13)

Para o trabalho com o vocabulário sobre profissões, Silvia se referiu novamente à associação com imagens, assim como havia feito quando ensinou o vocabulário sobre a família. Desta vez, ela iria pedir que os alunos fizessem alguma coisa com o vocabulário: eles fariam uma lista. Continuamos a conversar:

Rafael É, isso seria trabalhar vocabulário. Você pode trabalhar vocabulário como se fosse uma lista, sim. Ou você pode trabalhar vocabulário de maneira mais contextualizada.

Silvia Mas para eles fazerem é... eu acho que seria difícil.

Rafael Em que sentido?

Silvia Ah, para ele descrever algo a mais sobre a profissão.

Rafael E o que você acha...

- Silvia Aqui também dava para fazer um dominó.
- Rafael Para trabalhar o vocabulário, né.
- Silvia A questão é eles trabalharem o vocabulário, né. Porque essas coisas de profissão depois na frente faz falta para ele conhecer o sujeito.
- Rafael Tipo, se eu estiver falando de uma profissão ele não vai saber qual profissão é aquela porque ele não sabe a palavra, é isso?
- Silvia É... então não precisava ficar... dá em forma de pesquisa.
- Rafael É, mas daí nessa pesquisa, se eles forem pesquisar o vocabulário e fizer só uma lista, eu acho que pode funcionar, mas porque você não relaciona com... isso é 6º ano, por que eles não podem falar sobre a profissão de alguém? Não sei se daria certo sobre o pai e a mãe porque não sei em que condições eles vivem, mas nem que fossem frases curtas. Você ensina o “*would like*”, “*I’d like to be a... because...*”. Daí eles teriam que pensar em uma profissão e dizer o porquê. “*I’d like to be a doctor because he helps people*”. Será se eles não conseguiriam construir uma frase assim?
- Silvia Ah... eu acho que não. Um ou outro conseguiria. É, trabalho assim tem que ser uma coisa bem direcionada, senão não sai nada não.
- Rafael Então tem que ser só as palavrinhas mesmo?
- Silvia Eles poderiam, às vezes, fazer pequenas frases, né. Você pega, por exemplo, pediria dez profissões e com cada profissão eles escreveriam uma frase usando aquela profissão, ai tudo bem.
- Rafael Mas é isso mesmo, uai.
- Silvia Mas deixar por conta deles, né, o que eles escreverem, se eles usarem qualquer verbo, se for o *to be*, o que fosse.
- Rafael Sim.
- Silvia E aqueles que entregarem só a lista também, vai ter que considerar. Porque por ser o 6º ano, eu estou achando eles ainda bem no início. Ano passado os meninos fizeram um trabalho com isso aqui, igual estou te falando, eu pedi eles para escolherem cinco e escrever uma frase. Eles podiam escolher o que eles gostariam de ser, poderiam pegar os pais se tivessem algumas dessas profissões aqui. Então teve algumas frases até interessantes. Mas estou achando que esses meninos de agora não dão conta. Claro que têm ali uns meninos bons de serviço, né. Nem que seja usando o Google Tradutor, eles vão fazer, mas... Têm aqueles que não têm ajuda de nada, (...). Bem atrasados. (...) De manhã também. Tem muitos da zona rural. Então para a pesquisa tem que ter apoio, nem que seja um livro. Têm uns que até conseguem ir a uma *lan house*, mas muitos deles não têm internet em casa.
- Rafael É que de alguma forma a gente precisa dar uma chance para esses meninos tentarem. Se a gente for ficar sempre nesse, “não vai dar, não consegue”, quando chegar no 9º ano, esses meninos nunca vão ter feito nada mesmo...
- Silvia Então, por exemplo, a gente pede umas 10 profissões e com cada uma delas eles vão formar uma frase curta com cada uma. Pode ser dirigida a

eles, a família, igual agora eles já sabem o que é pai, então eles podem falar do pai... Antes mesmo de introduzir o capítulo, eu vou pedir um trabalho... (SR8, 05/09/13)

Silvia sugeriu usar um dominó para trabalhar o vocabulário de profissões – ela havia feito isto com outra turma, em outra ocasião, para trabalhar uma lista de palavras em inglês americano e inglês britânico (e a atividade funcionou bem, os alunos se envolveram). Durante essa conversa, ela comentou sobre a dificuldade de desenvolver atividades com aquela turma (o 6º ano) especificamente. Ao olhar para a turma que teve no ano anterior, sentia que os alunos com os quais estava trabalhando “não dariam conta” da atividade, dizendo que ainda tinham pouco conhecimento (estavam “muito no início”). Enquanto refletíamos sobre a atividade, talvez por minha insistência (e minhas crenças), Silvia decidiu que iria pedir aos alunos que construíssem pequenas frases, da maneira como eles quisessem e conseguissem, inclusive com o “verbo *to be*”.

Em outra aula, Silvia teria que ensinar o vocabulário de frutas. Ao planejarmos a atividade, ela avaliou a atividade das profissões:

- Silvia Para falar de frutas é mais vocabulário, acho. (...) Acho difícil essas coisas assim, vocabulário de...
- Rafael Por que é difícil?
- Silvia Não, assim, saber qual coisa que tem... (não completa a frase)
- Rafael Eles podem fazer uma pesquisa, não podem?
- Silvia Nossa... aqueles meninos estão dando até desânimo na gente. Estão tão devagar. Isso aí da profissão, foi muito menino que ficou com zero. (...) Tive até que avaliar menos. (SR11, 17/10/13)

Mas algumas semanas atrás, Silvia havia dito algo diferente sobre a mesma atividade:

- Silvia Muitos escreveram tão bonitinho. Assim, tem frase que eles devem ter usado o dicionário, acho que devem ter usado o tradutor, mas fizeram. Aqueles que têm vontade fizeram (SR10, 26/09/13).

Alguns alunos haviam feito o trabalho e o entregado, mas outros não. Embora ela tenha tido uma resposta positiva de alguns alunos, ao olhar para a necessidade de trabalhar o vocabulário sobre frutas e olhar novamente para a experiência com o vocabulário sobre profissões, Silvia reavaliou a experiência anterior – principalmente no aspecto da pesquisa, de pedir para o aluno fazer em casa, pois muitos não faziam a atividade. Nisso, Silvia olha para si e diz como se sente ao pensar em pedir este tipo de

atividade para os alunos (“dá até desânimo na gente”). Continuamos a conversar sobre como trabalhar o vocabulário de frutas:

- Silvia Isso aqui poderia trabalhar com eles assim, “*Do you like fruit? What’s your favorite fruit?*”. Ensinar para eles diferente do livro. Ter o livro de apoio para eles verem os nomes... Podia também pedir uma pesquisa para eles, para eles escreverem nomes de frutas, fazer uma relação de frutas em inglês?
- Rafael Ao invés de fazer uma relação, por que não trabalha com gênero? Lembra uma vez que a gente levou no PECPLI aqueles folhetos de supermercado? Então. Têm os folhetos dos hortifruti. Eles teriam que escolher umas dez frutas do folheto e montarem um folheto em inglês, com o nome da fruta e o preço. De repente fazer como se fosse um jogo mesmo.
- Silvia Mas onde que acha esses folhetos?
- Rafael No hortifruti mesmo. (...)
- Silvia E como montaria a atividade?
- Rafael (...) Pode ser em dupla. Eles teriam que colocar o nome da loja, do hortifruti. As frutas, colocar os preços. (...) Depois uma dupla teria que comprar da outra. Daí você ensina a perguntar o preço. Você acabou de ensinar os números, não foi? Então, é uma maneira de praticar. Daí eles teriam que falar, “*how much is the...*?” (...) Trabalha o singular e o plural. (...)
- Silvia Vai gastar aula demais, fica só nisso.
- Rafael Vai, vai gastar aula demais mesmo, mas pelo menos eles estão praticando.
(silêncio)
- Rafael Se eles saírem dessa aula sabendo o nome da fruta e perguntar o preço, olha que ótimo. Daí não precisa nem fazer esse exercício do livro.
- Silvia Mas antes de trabalhar o folheto poderia trabalhar o “*like*” e o “*don’t like*”, que frutas eles gostam.
- Rafael Pode... (...) (SR11, 17/10/13)

Silvia parece dividida entre duas práticas: ela sugeriu usar o vocabulário dentro de uma construção, fazendo perguntas, como também sugeriu, novamente, trabalhar com o vocabulário em forma de lista. Ao sugerir que ela trabalhasse com um gênero ao invés da lista, ela disse que iria “gastar aula demais” e que iria ficar “só naquilo”. Naquele momento, talvez eu estivesse insistindo em um tipo de prática que eu acreditava que poderia funcionar e, ao mesmo tempo, parecia existir nos comentários de Silvia uma crença sobre o que era importante ensinar e aprender.

“Fala em português aí, fessora!”

Embora a tradução fosse uma prática comum na sala de aula (ora por iniciativa de Silvia e ora a pedido dos alunos), ela tentava falar em inglês em sala de aula, na medida do possível. Durante a introdução dos temas das lições, no trabalho com a habilidade de leitura e com a gramática, ela fazia perguntas em inglês e aguardava a participação da turma. Em uma anotação, disse:

A professora pergunta, “*What’s your favorite pop star?*” Alguns entendem a pergunta e até responderam. Ela não precisou traduzir. (NC14, 04/10/13)

Algumas vezes os alunos participavam, tentavam entender o que ela falava e respondiam as perguntas que ela fazia – nem sempre era preciso traduzir. Outras vezes, na tentativa de ajudá-los a entender, ela mesma perguntava o que significavam algumas palavras, induzindo à tradução:

A professora faz a leitura do texto com os alunos. Ela lê em inglês e pergunta se entenderam. Foca em palavras chaves, pergunta “*What’s...?*”. Ela faz uma leitura voz alta e vai aos poucos explicando o vocabulário junto com os alunos, mas sem traduzir tudo. Em um momento ela pergunta, “*And Hannah is...?*”, e um aluno responde, “Montana!”. (NC3, 05/08/13)

Nessa “brincadeira” de traduzir, os mais criativos davam respostas ótimas. Mas a brincadeira ficava por conta dos alunos mesmo, pois a tradução parecia ser usada por Silvia como estratégia, associada à inferência, na verificação da compreensão:

Em seguida teve um exercício de *true or false* e a professora trabalhou com tradução. Ela vai explicando, levando os alunos a deduzirem o sentido. Ela não vai logo dando a resposta, ela parece que está querendo ver se eles entenderam mesmo e vai ajudando aqueles que ainda não entenderam. Nesta aula, umas alunas conseguiram entender e responderam. Quando a professora vê uma aluna falando, tentando responder, ela olha para mim com cara de felicidade. Para dever de casa, ela pede que eles traduzam o vocabulário da próxima página. (NC9, 06/09/13)

Nessa turma (uma turma pequena do 7º ano), cuja maioria era menina, os alunos participavam e respondiam bem à estratégia usada por Silvia – que se alegrava com a participação deles. Mas era muito comum que eles também reclamassem quando ela falava em inglês – diziam que não estavam “entendendo nada”. Algumas vezes, eles não tinham paciência durante a explicação – ela construía uma linha de raciocínio, tentava explicar, mas os alunos pareciam querer uma resposta imediata, geralmente, pela tradução. Às vezes, impacientes (ou devido ao barulho), nem percebiam que ela estava traduzindo algumas palavras:

Quando Silvia estava quase terminando, um aluno pergunta se ela iria traduzir. Na verdade, ela já estava traduzindo as palavras durante a correção, mas acho que o aluno nem tinha percebido. (NC19, 08/11/13)

Silvia se preocupava por eles não terem paciência e por não conseguirem acompanhar a explicação. Mesmo quando experimentamos com atividades mais centralizadas nos alunos, ela tinha dificuldades com a turma. Eles muitas vezes não conseguiam seguir as instruções que ela dava em inglês, passo a passo, escrevendo no quadro, depois explicando, usando a tradução como um recurso:

Silvia Escrevi no quadro as orientações que a gente tinha planejado e depois passei “atenção, está valendo 17 pontos, esta valendo nota o trabalho escrito e a apresentação. Está valendo depois você relatar o que o colega está dizendo.” Na hora que eles viram lá, 17 pontos, eles deram um jeito de se acomodar em grupo para fazer. Mas tive alguns problemas de menino que não queria sentar com ninguém... e a turma X, oh, meu Deus... Lá a maioria não conseguiu nem colocar “hi”. Eles não sentam para fazer nada. Parecem que não sabem onde estão, desorientadinhos uns com os outros. Daí eles deram um grito lá, alguém deixou a carteira cair. Escrevi assim no quadro, porque na reunião outro dia falou para deixar todo mundo de castigo. Deixei todo mundo na hora do intervalo. Quando faltavam 3 minutos chamei a vice-diretora e depois deixei sair, sabe. A gente não aguenta. Eles não sentam para a gente orientar os grupos. Daí você em um grupo e quase que a gente que faz todo o trabalho, vai escrevendo, ainda mesmo assim... (...) Em uma turma tinham um ou outro grupo que terminou, mas não deu para colocar para apresentar porque os outros ainda estavam fazendo e, assim, muito atrasados. Aí eu pedi, alguns tentaram ajudar, outros não têm paciência. Não sei, não sei o que todo mundo está trabalhando que esses meninos estão desorientados assim. (SR15, 21/11/13)

Silvia comenta sobre os problemas de indisciplina que teve com um dos grupos, durante o desenvolvimento da atividade. Ela problematiza a questão, dizendo que não sabe o que está sendo feito com os alunos na escola, pois eles estavam “desorientados”, ou seja, não conseguiam seguir as instruções. Mesmo com as dificuldades, os problemas de indisciplina, Silvia continuava tentando falar mais em inglês com as turmas, inclusive durante as instruções. A única turma que não tinha tanta dificuldade em seguir as instruções eram os 9^{os} anos.

Já a avaliação era um caso a parte. Silvia tinha que traduzir todas as questões de todos os anos, escrevendo paralelamente em inglês e português na prova. Ela dizia que, caso contrário, os alunos não conseguiriam fazer a prova e ficariam o tempo todo perguntando o significado das palavras. Mas mesmo adotando essa prática, ela ainda tinha problema:

Uma aluna [do 8º ano] não respondeu as questões da prova e a professora disse que a resposta estava lá mesmo. Ainda por cima, estava tudo traduzido, metade do trabalho estava feito, eles só tinham que ler, acompanhar a tradução e responder [e ainda podiam usar o livro]. Tudo o que a menina fez foi dizer, “não sei inglês, professora”. (NC12, 23/09/13)

Mesmo com a tradução escrita paralelamente ao enunciado em inglês, podendo ainda consultar o livro, Silvia e eu ainda tínhamos que ajudar alguns alunos durante a avaliação.

“Fico muito na regra, né?”

Desde as primeiras observações de aula, percebi que a gramática tinha um lugar especial nas aulas de Silvia. Também era muito comum para ela se referir ao conteúdo que deveria ensinar pelo tópico gramatical. Em uma ocasião, iria fazer esse comentário e ela completou a minha fala:

Rafael Às vezes eu noto, hoje, por exemplo, que você sempre se refere a algo que está ensinando como...

Silvia Como gramática.

Rafael Isso, como um tópico gramatical. “Naquele dia em que eu estava ensinando o *Past Continuous*...” Então você estava ensinando o *Past Continuous* ou estava ensinando os meninos a falarem sobre alguma coisa da vida deles?

Silvia Fico muito na regra, né?

Rafael Na regra, na nomenclatura... (SR7, 29/08/13)

Até mesmo durante a escolha do livro didático e ao falar sobre o papel do livro em suas aulas, ela comenta sobre a gramática:

Rafael E o livro, já passou a escolha do livro?

Silvia Não, vai ser essa semana.

Rafael Que dia você vai fazer? Você quer ajuda?

Silvia Tem que fazer até dia 8. (...) Eu estou em dúvida com os livros do 9º ano, tem muito *Present Perfect* e o 9º ainda tem muita dificuldade.

Rafael E se você fosse falar sobre o papel do livro didático, para você, nas suas aulas, para que serve o livro? Como você usa ele?

Silvia Um apoio, né. Mas, por exemplo, (...) vamos dizer que o 8º ano não chegue a ver o futuro, para no ano que vem a gente entrar com *Present Perfect*, que ele já começa com o *Present Perfect*... (SR2, 01/08/13)

Ao olhar para o livro que ela deveria escolher para o próximo ano, Silvia disse que via nele “um apoio”, mas também via nele a dificuldade de trabalhar com os tópicos gramaticais. Então comparamos o livro que ela estava analisando com o livro que ela já vinha usando naquele ano com suas turmas:

Silvia Assim, nesse livro que eu estou trabalhando, ele tem esse texto, se é uma carta, um email...

Rafael Um gênero...

Silvia Um gênero... depois para ele introduzir a gramática, apesar dela estar nesse primeiro gênero, no livro ele traz sempre uma história em quadrinho, enfocando mesmo a gramática. Então são mais ou menos dois textos para serem trabalhados. E as histórias em quadrinhos sempre eles gostam, né. [...] É até uma das meninas que é personagem no livro que desenha as histórias. [...] (SR2, 01/08/13)

Ela comentou sobre a relação do texto com a gramática no livro: um existia em função do outro. Até mesmo as historinhas em quadrinho (anexo 6 e 7) que, segundo Silvia, os alunos gostavam, não pareciam ter tanto a função de entreter, mas de ensinar a gramática. Em outra ocasião, ela explicou sobre o trabalho com um gênero textual que usou em uma das aulas:

Silvia Isso daqui, que é o do 9º ano, na aula passada levei uma charge para eles entenderem o que é o passado do passado. Fiz uma linha para explicar a relação de uma coisa que aconteceu com outra que acontece... Aí expliquei direitinho assim, com a charge... (SR3, 08/08/13)

Na ocasião em que havíamos conversado sobre sua prática no trabalho com a leitura, Silvia já havia se referido à relação do texto com a gramática. Dessa vez, além de fazer essa relação, ela explicou que fez “uma linha para explicar a relação de uma coisa que aconteceu com outra que acontece”. Em outra de nossas conversas, ela falou novamente sobre a forma como costumava ensinar a gramática e comentou sobre uma aula com uma de suas turmas:

Silvia No 9º ano preparei várias figuras com coisas acontecendo e escrevi as ações no infinitivo. Ele é quem vai ter que inferir, “é a moça que está ouvindo música”. Então ele tem que inferir a pessoa, se é uma ou se é duas, para então fazer a frase no passado. Mas têm uns que não estavam conseguindo não. Mesmo depois de explicar, eu falei, volta na charge olha lá como é que está, mas não estavam conseguindo. Não estava entendendo o que era aquele “was”. Mesmo eu explicando que era o verbo *to be*, que estava no passado, que eles já viram ele no passado, não sei, eu acho que é porque eles estão bem atrasados mesmo de tudo, né, de querer aprender. Sabe, quando é assim, 11 horas eles já estão guardando caderno. Aí pelos menos naquele dia estavam ali fazendo as frases, mas teve também quem enfiasse o caderno na mochila e não fizeram frase nenhuma. (SR4,

15/08/13)

Silvia imprimia as figuras em folha de papel A4 em sua casa, as colava na lousa e na parede do fundo da sala também (para que todos pudessem enxergar as imagens). Ela ensinava a gramática a partir das ilustrações (e de inferências pela observação das imagens e formulação de perguntas) e depois ensinava as regras. Ela disse que, durante a aula, alguns não conseguiam entender o que era “aquele *was*”. Nisso, ela chegou a sugerir, em tom de dúvida, que a razão da dificuldade era que os alunos não tinham o interesse em aprender ou, mesmo, que estavam atrasados (em termos de conhecimento). Ela concluiu comentando que, durante aquele tipo de atividade, a reação de alguns alunos no grupo era guardar os cadernos, vinte minutos antes da aula terminar, para poder ir embora (uma agonia para ela, que só tinha uma aula por semana com a turma).

Para trabalhar as historinhas trazidas pelo livro, Silvia explorava a relação verbal e não verbal e, depois, ensinava as regras. Em minhas anotações, disse:

A próxima atividade é um diálogo, na seção “*Grammar in action*”, intitulado “*What are you doing?*”. Este é um diálogo com dois personagens estilizados, a avó e a neta, em que a avó faz várias perguntas sobre o que as pessoas da família estão fazendo. O diálogo é todo com pergunta e resposta e o objetivo gramatical é ensinar o *Present Continuous*. A professora então explora as figuras, lê o diálogo, traduzindo na medida em que lê, depois explicando a gramática. Na explicação, ela vai parte por parte, explicando a estrutura gramatical (pronomes + verb *to be* + verbo principal + ING) (NC2, 12/07/13)

Após explorar as imagens, ler o texto e explicar as regras, ela pedia para os alunos fazerem um exercício do livro, que geralmente envolvia o preenchimento de uma tabela (anexo 6 e 7).

No dia em que conversamos sobre a escolha do livro didático, havia mencionado a Silvia que eu estava trabalhando com um grupo de alunos de letras que estavam se preparando para serem professores no CELIN. Na ocasião, comentei sobre as abordagens dedutivas e indutivas no ensino da gramática, mas não entrei em detalhes. Ela, então, pediu que lêssemos sobre o assunto e, assim, fizemos³⁵. Pedi a ela que escrevesse um resumo sobre o que havia lido, trazendo suas compreensões e tentando pensar em sua prática. Ela escreveu:

Pela leitura do método dedutivo, percebi que é assim que eu explico a matéria (conteúdo). Assim, pelo que percebi, o aluno mecaniza a estrutura sem perceber a real utilidade na prática. Devido a este método ser visto por mim desde o início da minha vida escolar, é difícil compreender que pelo método indutivo a aprendizagem ocorra com mais naturalidade e ficando internalizado pelo aluno, uma vez que as regras são

³⁵ Lemos um texto de Harmer, J. *How to teach English*. England: Pearson, 2007. pp. 81-82.

esquecidas ou não memorizadas, pelo que o autor dos textos falam. Sempre falamos de crenças, neste texto percebo que elas têm muita influência em nossa prática. Ainda tenho que ler mais sobre o método indutivo. Algumas vezes o utilizo, mas com menos frequência, achando que o tempo que eles vão chegar a descobrir [criar as regras por eles mesmos] tome o pouco tempo das aulas. (TP1, 19/09/13)

Silvia se percebia utilizando mais o método dedutivo do que o indutivo no ensino da gramática. Em seu comentário, ela relacionou o método dedutivo com a mecanização do ensino, que ela disse ser distante da realidade. Usando de palavras que marcavam uma visão estruturalista do processo de ensino e aprendizagem (“mecanização”, “memorizado”, “internalizado”), ela refletiu sobre o momento em que estava aprendendo a LI e viu a relação daquela experiência com a maneira que ensinava. Ela se referiu ao método indutivo como algo novo, algo que ainda não compreendia bem, embora reconhecesse certa familiaridade nele, dizendo que, às vezes, o utilizava. Ao se posicionar em relação ao uso do método indutivo, ela disse que aquele método tomaria mais tempo da aula, então acabava por usar o método dedutivo na maioria das vezes. No dia em que ela trouxe este texto, com o comentário sobre a leitura, conversamos a respeito do assunto:

- Silvia Quando explico de forma dedutiva, tenho mais problemas de indisciplina.
- Rafael Você quer controlar, e aí começam as conversas paralelas, a bagunça. (...)
- Silvia Na faculdade ensinava alguma coisa parecida com o método indutivo, só que falava Construtivismo.
- Rafael Na verdade, dedutivo e indutivo são...
- Silvia Mas isso clareou mais para eu ver minha prática. Falava do Construtivismo e tal, mas acho que eu não conseguia... colocar em prática essas coisas de Piaget, né, que tem relação com esse método, né. (...) Igual esse semestre, eu tive muita dificuldade com [a professora do CELIN] por esse sentido, ela usava muito mais o método indutivo. Ela não era professora de explicar gramática. Então a gente que tinha que... correr atrás. Ela dava um exercício, um texto que tinha aquilo ali e a gente que tinha que achar as regras. Então é o caso. Para mim é difícil, eu já acostumei, então se você explicar que é assim, assim, assim. Eu gosto da fôrma [um molde, igual uma forma de bolo], igual eu falei com [minhas alunas]. Para mim, usar o método dedutivo é como usar uma fôrma, dois mais dois tem que ser quatro. E muitas vezes dois mais dois na gramática podem ser três, já que todas as regras têm exceções, então. (SR9, 19/09/13)

Fôrma. Silvia olhou para sua prática e viu que quando usava o método dedutivo, ela tinha mais problema de indisciplina. A partir de sua experiência, ela relacionou o método indutivo com o Construtivismo de Piaget. Ela refletiu sobre a prática com esse método a partir de sua experiência não como professora, mas como aluno no CELIN –

em outras ocasiões ela faz esta relação com o CELIN, principalmente quando conversamos sobre o ensino da gramática, se posicionando como aluno e comentando sobre a prática da professora do curso de extensão. Ao falar sobre sua prática, como professora, ela disse:

Silvia Eu deixo o aluno ver o texto, mas não o levo a achar aquilo... Não sei criar mecanismos para ele achar... Porque no livro não vem com esse mecanismo, te ajudando na gramática, de como explicar nesse método indutivo. Porque, igual, esse livro que a gente está trabalhando, ele trabalha antes a gramática contextualizada em um *comic strip*, história, em algum texto, em um diálogo, mas depois ele traz a gramática [na tabela]... Ele traz um texto que às vezes não tem muito a ver. (...) (SR9, 19/09/13)

Silvia disse ter dificuldade de trabalhar com o método indutivo, observou que o livro não traz atividades que a ajudem a fazer de outra forma – ela disse que não sabia “[re]criar os mecanismos”. Assim, durante o semestre, fomos adaptando atividades do livro juntos, para que ela pudesse experimentar com o método indutivo e com outras formas de fazer – como a atividade para ensinar a forma comparativa dos adjetivos, em que os alunos tiveram que ler as frases e dizer se concordavam ou discordavam. As frases estavam propositalmente formuladas para que eles discordassem. Por exemplo:

A “We produce less CO2 now than in the past.”
 “Travelling by bus pollutes more than travelling by car.”
 “A small town produces more waste than a big city”.

Ao dizer que discordavam, fomos ajudando os alunos a construírem as frases com a opinião com a qual eles concordavam. Nesse processo, eles deveriam compreender o funcionamento da estrutura gramatical, sem haver o enfoque prescritivo das regras. Sobre a experiência com esta atividade, cuja proposta era trabalhar alguns temas relacionados ao meio ambiente, o vocabulário do texto, introduzir a gramática e experimentar com o método indutivo, Silvia comentou:

Silvia (...) Essas duas maneiras como a gente tem trabalho o texto no 8º e no 9º ano, para mim já foi um passo grande por eu não trabalhar dessa maneira. É uma outra visão, né. Foi aonde que eu fui prestar atenção nas aulas da minha professora do CELIN. Eu ficava assim, ela não... ela tem essa visão diferente, ela faz a gente questionar. Ela não liga para a gramática, ela não é gramaticista. Eu nunca trabalhei só na gramática, mas acho que ainda fico bem presa a ela. (SR7, 29/08/13)

No comentário, Silvia disse que haveria “duas maneiras” diferentes de se trabalhar “o texto” – uma compreensão sua sobre o método indutivo. Ela construiu um

sentido para a experiência com o método indutivo na escola a partir do olhar para a experiência como aluno, observando a prática da professora do CELIN. Ao olhar para “as duas maneiras” em que poderia trabalhar a gramática (ou o texto, como ele se referiu), ela se viu tendo dado “um passo grande”, estando, assim, em transição – não era a professora “gramatiquera”, mas ainda ficava muito presa à gramática.

“Não pede pra escrever só não... Bota esses meninos pra falar!”

A escrita era uma prática também muito presente nas aulas de Silvia. Em minhas anotações, disse:

A professora está falando sobre “*feelings*”. Ela cola uma folha de A4 na lousa e explica o vocabulário apontando para as carinhas (de felicidade, tristeza, cansaço, etc.). Após explicar, perguntando “*How are you feeling today?*”, ela pede que eles escrevam a resposta no caderno. (NC2, 12/07/13)

Depois que ensinou os números, pediu para os alunos escreverem os números em uma folha e entregarem na próxima aula. (NC7, 30/08/13)

Durante as aulas de Silvia, pedir para os alunos escreverem significava uma forma de fazer com que eles tivessem o conteúdo no caderno, além de ser uma forma de avaliação (eles faziam os trabalhos escritos e entregavam) e de fazê-los estudar. Mesmo em atividades que envolviam, tradicionalmente, a fala, Silvia costumava optar pelo uso da escrita (aliás, esta parecia ser a cultura da escola e da professora). Conversamos sobre isso durante o planejamento de uma aula em que ela usaria um bingo para praticar os números:

Silvia Tem que fazer as cartelinhas, só escritas. Só a escrita do número, porque se tiver o número, ele estuda não. Que eles vão ficar na hora, “que número é esse, professora?”, e ainda conta para todo mundo, aqueles que não sabem.

Rafael Ah, se não tiver o número escrito?

Silvia É, o numeral, eu vou dar a escrita. O algarismo não pode aparecer... (...)

Rafael Você quer que escreva o número, é isso?

Silvia É, você vai escrever, “*one, two...*” só ele, sem o algarismo. (...) (SR5, 22/08/13)

Além de ser uma forma de estudar, Silvia dizia que seria necessário escrever o número por extenso para que os alunos conseguissem se situar no jogo. Ela iria sortear os números em inglês, mas acreditava que, sem a forma escrita, os alunos não

conseguiriam identificar o número. Ao mesmo tempo, ela acreditava que seria necessário ver a forma escrita para ajudar na memorização:

- Silvia Mas se ele ver o algarismo, será que eles memorizam?
- Rafael Se memorizam o número?
- Silvia É.
- Rafael Memoriza.
- Silvia Mas e...
- Rafael A gente não memorizou?
- Silvia Eu sei mas... eu falo assim, para cobrar dele a... se ele estudou.
- Rafael A escrita?
- Silvia É.
- Rafael Acho que a escrita é outra cobrança.
- Silvia Não. Não é questão de ele escrever o número não. Mas eu falo assim, por exemplo, se ele sorteou, o número está escrito, ele não sabe que número é aquele. Ele às vezes não sabe nem pronunciar e nem que número é aquele. Se aquilo é trinta, quarenta ou cinquenta. Não cobra mais dele não?
- Rafael Uai, mas se ele não sabe...
- Silvia Mas porque ele não estudou. Então esse aí poderia ser desse jeito e no outro, aí já seria o sorteio aonde ele não iria mais receber esse número, ele já teria que saber ele...
- Rafael Outro o que?
- Silvia Na outra vez que jogasse.
- Rafael Então faria duas vezes o jogo?
- Silvia Não na mesma aula, né.
- Rafael Mas daí vai dar tempo de fazer em outra aula?
- Silvia Ah, não sei...
- Rafael Mas você acha que seria difícil se tivesse apenas o número, o algarismo?
- Silvia É mais para ele ver assim, “eu tenho que estudar”, aqueles que não prestam atenção. Igual aquela aula lá, muitos não prestaram atenção. Então ele não estudou, ele não viu minha aula, então só de eu mostrar a plaquinha com o algarismo que está sendo sorteado ele vai entender?
- Rafael Você quer dizer assim, o número sorteado é o número 15, então ele não vai saber como dizer quinze em inglês, é isso?
- Silvia É.

Rafael Mas se ele estudou ele sabe.

Silvia Então.

(risos, não nos entendemos) (SR5, 22/08/13)

Nesta conversa, transitamos entre nossas opiniões (e talvez nossas crenças) sobre qual seria a melhor forma de trabalhar a atividade e de aprender os números. Silvia via na escrita uma forma de mostrar aos alunos que eles deveriam estudar e eu acreditava que escrever os números não era necessário para o jogo.

Continuamos a conversar e, enquanto tentávamos chegar a uma conclusão sobre a forma com a qual trabalharíamos a atividade, tentamos ressignificar os papéis da professora e dos alunos no jogo e na aprendizagem, de certa forma. Como forma de envolvê-los mais ativamente no processo, combinamos de pedir que eles próprios sorteassem o número – eles não iriam apenas ouvir o número, mas deveriam também saber falar:

Rafael Ele sorteou a bolinha com o número 15, ele tem que saber como fala 15 em inglês. Se o aluno que está sorteando não sabe, você pode até o deixar olhar no livro. Mas daí ele fala para todo mundo, “*fifteen*”. Os outros escutam e têm que saber se eles têm o *fifteen* [na cartela deles].

Silvia Ah, entendi, daí dá certo. (...)

Rafael Mas daí você falou que os meninos cada um iria fazer sua própria cartela no caderno. Eles então teriam que escrever o número por extenso?

Silvia É... não. Não precisa, pode ser somente o algarismo mesmo. Por daí eu acho que fica mais difícil, né. (...) Eles vão montar a tabelinha no próprio caderno. Mas têm uns que não conseguem... A gente trabalha regras também. Então você explica, “oh, tem que fazer assim, assim, assim”. Aí depois a gente dá uma olhada e a gente pode até anotar aqueles que têm dificuldade de seguir regras. Tá muito difícil... por isso que é difícil a gente orientar uma aula, um exercício, não é porque aquilo é difícil, é o aluno que não sabe parar e entender o que você está pedindo ou...

Rafael Ou...?

Silvia Ou a gente não está sabendo se expressar. (...)

Rafael E quando você dá as regras... elas são na verdade a instrução que o professor dá, né. Como você daria essa instrução? Você pediria para eles fazerem o que?

Silvia Vou pedir para fazer a tabela... o bom é escrever no quadro. Em português mesmo, pelo menos o básico, “desenhe uma tabela com 8 divisões e escolha de 0 a tanto.”

Rafael Você pode fazer em inglês. Use orações curtas. Faz parte por parte com eles e vai seguindo, “*draw a table*”, passo número 1, né. Espera todo mundo fazer isso. Agora passo número 2, “está tudo mundo junto?” Está.

“*Write 8 numbers*”. Vai assim aos poucos, instruções curtas e passa a passo.

Silvia É mesmo...

Rafael Usando os comandos.

Silvia E eles já viram alguns comandos de imperativo [e mostra no livro]. (SR5, 22/08/13)

No comentário, Silvia disse que a dificuldade seria maior se o aluno não visse a forma escrita – além de ser uma forma de fazê-lo estudar. De fato, talvez a dificuldade fosse maior mesmo, afinal, os alunos não estavam acostumados a falar – embora Silvia falasse com eles em inglês (eles deveriam, então, estar acostumados a ouvir). Ela também comentou sobre a dificuldade de orientar os alunos durante a atividade, dizendo que eles não paravam para escutar e, assim, não conseguiam seguir as instruções, mesmo estando escritas em português na lousa. Na execução da atividade, ela escreveu em inglês, como combinamos, e tivemos algumas dificuldades (alguns alunos não conseguiam, de fato, acompanhar as instruções). No fim, ela repetiu o bingo por mais duas aulas, pois eles pediam para fazer novamente.

Por ter observado o enfoque na “necessidade da escrita” (talvez também guiado por minhas crenças sobre a “necessidade da oralidade”) e por ter notado que os alunos tinham curiosidades com a LI (pois me faziam perguntas durante a aula, mesmo sabendo que eu só iria responder em inglês), durante os planejamentos de aula, conversamos sobre a possibilidade de desenvolvermos mais atividades nesse sentido (da oralidade):

Rafael Até queria te propor uma coisa para gente tentar fazer. Mas vai dar trabalho, hein. Mas antes de te propor, lembra do artigo que [uma professora do PECPLI] escreveu, em que ela diz que um aluno perguntou, “professora, quando é que a gente vai falar inglês?” Você lembra?

Silvia Hm...

Rafael Você se lembra qual foi o comentário dela em relação a isso?

Silvia Lembro não...

Rafael Então depois você dá uma olhadinha no capítulo dela. Que foi justamente que ela estava ensinando inglês, mas os alunos não estavam falando em inglês, os alunos queriam falar, né. Às vezes eu acho que essa curiosidade que eles ficam quando a gente fica falando em inglês na sala é porque eles veem que falar em inglês é justamente usar a língua. Então de repente, o que eu queria te propor... Mas não sei se você tem essa impressão, você tem essa impressão?

Silvia Eu sinto que eles têm vontade de falar, mas têm medo por causa de não

saber a pronúncia...

Rafael Mas você acha que eles têm medo de não saber a pronúncia?

Silvia Ah, alguns têm, né. Ficam tímidos. Outros nem tanto...

Rafael Eu tenho a impressão que falta um pouquinho de coragem, um pouco de insegurança, mas é tudo uma questão de costume... Mas eu queria te propor de trabalhar mais o *speaking* com eles. (...) (SR2, 01/08/13)

Uma das dificuldades apontadas por Silvia, em nossas conversas sobre o trabalho com a habilidade oral, era de que os alunos não saberiam a pronúncia e que, por isso, ficariam tímidos. Em outra ocasião, em que discutíamos que tipos de atividades poderiam ser feitas para “chamar a atenção” dos alunos e que poderiam nos ajudar a lidar com os problemas de indisciplina, Silvia já havia falado sobre a questão da pronúncia:

Rafael Tem que fazer alguma coisa que chame a atenção deles, no sentido de despertar a curiosidade, porque senão eles deixam a atividade e começam a fazer bagunça...

Silvia Que tem aquele negócio também, a gente planeja a unidade, mas é como você falou, não chama a atenção, né... Apesar de que esses livros que a gente tem nenhum traz nada do dia a dia deles.

Rafael Mas e você já pensou em fazer, assim, uns diálogos com eles?

Silvia Nunca...

Rafael Porque é uma coisa a se pensar também. Eles têm que sentir que realmente podem usar a língua, porque senão fica ali só no caderno e tudo o que a gente escuta é “não sei, fessora”. Eles só falam isso né. (...)

Silvia Mas eu faço *speaking* também.

Rafael Daí como você trabalha o *speaking*?

Silvia No livro, sempre tem um exemplo ali que tem que seguir (...). Eles reclamam assim que não sabem pronúncia, mas daí a gente diz que é só ir prestando atenção. Eles estão vendo muito “*what’s your name?*”, “*where are you from?*”, “*how old are you?*”... Mas tem hora que alguns não sabem mesmo pronunciar (...). Mas só que, por exemplo, esse tipo de atividade, lá [no livro] tem uma divisão que você gasta de quatro a cinco aulas em uma unidade... e mesmo assim enxugando, não dá tempo de fazer muita coisa. (...) (SR1, 04/07/13)

Silvia explicou que, na verdade, já trabalhava a habilidade oral – ela usava os diálogos que vinham prontos no livro. O que ela não fazia era pedir que os alunos mesmos construíssem o diálogo todo:

Silvia Sempre no 6º e no 7º ano tem dado mais certo esses diálogos. Eu falo assim, “então esse diálogo aí você vai fazer junto com o colega”... No 8º e

9º ano você vê um ou outro, depois de cinco minutos já estão fazendo outra coisa... Mesmo que eu lesse com eles para ele ver a pronúncia, mas nada. No 6º ano eles fazem bonitinho. Vem ali no livro um diálogo falando sobre cores... Igual eu fiz com eles um crachá, então ele tinha que falar para o colega dele que o crachá era de tal cor e de tal formato. Todo mundo fez e falava com o colega. Teve também um diálogo com “*what’s your name?*”... Tem uma atividade lá que eles não gostam muito não... uma atividade que eles mesmos teriam que construir, daí eles já acham mais difícil. (SR2, 01/08/13)

Ela dizia que, em algumas turmas, os alunos não faziam os diálogos e que não gostavam das atividades em que eles deveriam construí-lo, pois achavam difícil. Em outra oportunidade, ela me mostrou os diálogos do livro:

Silvia Foi esse aqui que eles fizeram, olha.

Rafael [Lê] “*What’s that? It’s a speaker-chair. What does that do? It’s a chair and a speaker at the same time*”. Hm... Chato isso, não é não?

Silvia Então? Mas o exercício vem assim... no 9º ano, vamos ver outro, esse vai falar da reciclagem, olha.

Rafael São três frasezinhas, né.

Silvia Eles têm que trocar a informação.

Rafael Pois é, esse exercício aí... [desaprovando]

Silvia Tem que criar outras coisas...

Rafael É o que eu estou pensando, porque... acho que tem sim. (SR3, 08/08/13)

Mesmo não tendo certeza se deveria interferir daquela forma, acabei por avaliar os diálogos do livro, durante a conversa com Silvia. Depois de minha avaliação, ela acabou dizendo que deveria “criar outras coisas”. E, em outra conversa, acabei dizendo que iria insistir na proposta do trabalho com a oralidade:

Rafael Eu vou continuar insistindo para você trabalhar mais a oralidade com eles.

Silvia É, não tem como, eles precisam mesmo. Eu fico com medo, assim, por exemplo, de entregar um diálogo e eles não conseguirem ler, por eles não saberem a pronúncia, além do significado. Mas acho que vai ser interessante sim... Mas daí, como a gente faz? (SR4, 15/08/13)

Começamos, então, a discutir como Silvia poderia trabalhar a habilidade oral em sala de aula. Pensando na dificuldade da pronúncia, conversamos sobre a possibilidade de usar um diálogo pronto, como modelo. Nisto, Silvia teve uma ideia:

Silvia Poderia ser aquele diálogo assim, eu tenho A, você tem B, cada um tem uma parte do diálogo. A gente poderia fazer uma vez para eles verem como é, depois eles pegam os pares, eles se identificam...

Rafael Ótimo. E no dia em que eu não estiver lá, como você faria?

Silvia Aí eu poderia pegar um aluno que tenha facilidade ou eu poderia ajudar.

Rafael Aí serviria como modelo para os outros.

Silvia Isso. (SR4, 15/08/13)

Lembrando que Silvia estaria sozinha em sala de aula, sem ninguém para auxiliá-la, ela pensou em fazer o diálogo com um aluno, para que servisse de modelo para a turma. Mas acabamos não fazendo o diálogo como ela sugeriu, pois não tivemos a oportunidade. Durante o semestre, Silvia chegou a usar um diálogo do livro com o 6º ano, sobre profissões, mas os alunos acabaram escrevendo, ao invés de falar um com o outro. Em outra turma, no 7º ano, ela também usou uma atividade do livro relacionada a jogos e, dessa vez, a maioria conversou com os colegas. Com os 8^{os} anos, ela trabalhou algumas expressões sobre apreciação de arte, para que os alunos pudessem usar em uma atividade na qual eles iriam fazer as obras de arte para serem expostas na escola.

Já no fim do semestre, decidimos tentar trabalhar com a construção de um diálogo (algo que ela tinha comentado que os alunos achavam difícil) e os alunos deveriam apresentar o diálogo para os colegas. Elaboramos um roteiro, conforme cada turma tinha estudado durante o ano, sugerindo os temas sobre os quais eles poderiam falar – e eles usariam o livro para consulta. Como estávamos próximos às últimas semanas de aula, conversamos sobre a possibilidade de usar o diálogo como avaliação final. Algumas turmas, principalmente as de sexta-feira, nos surpreenderam e construíram o diálogo em uma única aula. Alguns apresentaram (lendo), mesmo com várias dificuldades. Em uma de minhas anotações, disse:

Nem acredito que o G fez o diálogo... Ele não falou sobre as coisas que pedimos para eles escreverem, fez um diálogo sobre futebol. Ficou ótimo! Logicamente a gente teve que ir ajudando, mas valeu a pena, pois ele fez com cara de felicidade e ainda leu com os colegas. Nem acreditei... (NC20, 22/11/13)

Comentamos sobre isto e Silvia disse:

Silvia É aquele lá que eu achava que não iria funcionar, funcionou bem. E hoje quem não tinha entregado, que era o R, o W e o R, eles ficaram atrás de mim o tempo inteiro para terminar e depois leram, fizeram a leitura também. (SR16, 05/12/13)

Tivemos uma boa experiência com as turmas de sexta-feira. Mas, infelizmente, com as turmas de segunda-feira, a atividade não teve sucesso com todas as turmas. Eu não acompanhava as turmas da manhã na segunda-feira e, naquela semana, não pude

estar presente nas turmas da tarde. Silvia teve dificuldade de orientar e ajudar os alunos, pois ficou sozinha em sala de aula. Em conversa, ela me contou o caso de uma turma:

Silvia Tem uma turma na segunda-feira que eu vou ter que aproveitar uma atividade que eu dei no lugar do diálogo. Eu dei um *crossword* sobre o mês de dezembro. “Quais eram as coisas relacionadas ao mês de dezembro?”, fiz uma explanação assim no início. E falei que quem estivesse terminando o diálogo que poderia terminar, quem não fosse conseguir terminar que fizesse o *crossword*. (...) Aí eu vi que muitos não estavam fazendo era nada, tive que pedir à vice-diretora para no final segurar eles na porta e deixar sair só quem tivesse feito pelo menos esse, que eles não queriam fazer nem esse, aqueles meninos que não querem nada com nada. Aí ficaram tudo comigo na hora do intervalo, ficaram lá fazendo (risos) com a vice-diretora na porta. Nossa, eles quase acabaram comigo até ela chegar, eles queriam abrir a porta de qualquer maneira. Mas daí pelo menos eu vou considerar isso, porque não adianta ficar com eles de recuperação. Nas outras turmas, na segunda-feira, os que não entregaram os trabalhos eu vou colocar como se estivesse de recuperação, e eles vão ter que fazer o trabalho. (SR16, 05/12/13)

Durante esta conversa, Silvia ainda explicou que os alunos ficavam pedindo que ela fosse às suas carteiras para ajudá-los, mas não tinham paciência de esperar – eram muitos e queriam atenção imediata. Assim, houve a dificuldade de desenvolver a atividade naquela turma. Então, ela desistiu do diálogo e teve que fazer um *crossword* para ter o que avaliar. Mas para que os alunos fizessem a atividade, ela teve que segurá-los, com a ajuda da vice-diretora, em sala durante o horário de intervalo.

A seguir, giro o caleidoscópio de histórias pela terceira vez. Olho através das lentes teóricas e ofereço algumas perspectivas de interpretação das histórias vividas e narradas.

Girando o caleidoscópio de histórias

Na medida em que Silvia e eu conversávamos sobre as práticas de leitura, vocabulário, tradução, gramática, escrita e habilidade oral, que aparecem na narrativa III, refletíamos sobre os papéis em sala de aula e sobre vários aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Ao reler essas conversas, percebo que alguns aspectos estavam presentes como plano de fundo enquanto planejávamos atividades e pensávamos em maneiras de experimentar com a prática. Entre eles, cito a questão do interesse dos alunos e a indisciplina (que aparecem na narrativa I), além da autonomia (que aparece na narrativa II), o ensino pela abstração e pela experimentação, crenças e o

conhecimento do professor (tanto em relação à participante da pesquisa como em relação ao pesquisador).

Uma de nossas preocupações durante os planejamentos de aula foi pensar em atividades que seriam “interessantes” para os alunos. Não conseguimos fazer um questionário e perguntar a todos quais eram seus interesses, mas experimentamos com atividades que achávamos (a nosso ver) que poderiam ser interessantes. Na narrativa I, em que falo sobre a questão do interesse, Silvia comenta que às vezes a mesma atividade dava certo com um grupo e não funcionava com outro. Então, como explicar isto? A explicação (óbvia) que chegamos em nossas conversas foi a de que os grupos eram, de fato, diferentes e, portanto, a recepção das atividades seria mesmo diferente. Porém, como definir “interessante” se o que é interessante para um não é para o outro? Como preparar uma atividade acreditando que ela vai ser interessante e ver a atividade “ir por água abaixo”, como Silvia dizia? Essa foi uma dúvida (e uma angústia) com a qual convivemos durante o semestre.

Ao olhar para as histórias que compõem a narrativa III, acredito ser possível ver que as atividades que melhor funcionaram foram aquelas que despertaram a curiosidade (que, segundo Dewey, seria um dos fundamentos do pensamento reflexivo), “desafiaram” os alunos ou permitiram a eles serem críticos de alguma forma (MOSÉ, 2012, 2013) e participar mais ativamente do processo (DEWEY, 1910; FREIRE, 1996) – o que geralmente não acontecia nas aulas de LI. Nosso exemplo mais clássico foi a atividade do detetive. Outra atividade, como aquela em que eles deveriam dizer se concordavam ou não com as afirmações, a partir das quais também introduzimos um tópico gramatical, também funcionou. Além disso, as atividades lúdicas, como o bingo e o dominó, também envolveram os alunos. Por outro lado, atividades mecânicas (como preencher as tabelas dos exercícios de gramática), que envolviam repetição e pouco exercício de criatividade, não funcionaram bem e foi de onde surgia a maior parte dos problemas de indisciplina durante a aula.

Contudo, foi importante que tivéssemos atividades que não funcionassem bem (que funcionaram, na verdade, como conflitos), pois delas tivemos a motivação para tentar fazer diferente. A cada tentativa frustrada, voltávamos a nos questionar e a refletir sobre a experiência. Junto ao desejo de potência (NIETZSCHE, 1999), que em nossa experiência de pesquisa foram as expectativas de Silvia, olhávamos para fora, para o contexto, para as atividades e, assim, nos movíamos em busca de novos sentidos para a experiência. Por exemplo, tivemos a experiência, em parte frustrada, na elaboração de

diálogos com as turmas (principalmente naquela em que Silvia teve que substituir o diálogo por um *crossword*). Ao refletirmos sobre a atividade, Silvia concluiu que teria que trabalhar com atividades que exigissem mais do aluno deste o começo do ano para que houvesse maior probabilidade de sucesso – na verdade, seria um tempo necessário para que ela pudesse criar ou ressignificar a cultura de aprender dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2002). Esse direcionamento de olhar (de si para o contexto) foi, portanto, um movimento necessário para que conseguíssemos continuar planejando ações e nos movendo na experiência em direção à turma que Silvia desejava – embora caminhássemos, também, para uma prática mais centrada no aluno, que não foi exatamente o que ela comentou sobre os desenhos (narrativa II), no início de nossa experiência de pesquisa.

Ao experimentarmos com atividades com abordagem centralizada no aluno, acredito que estávamos, então, repensando a relação pedagógica na escola (SERRES, 2013), a cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) e de ensinar com a qual os alunos (e a professora) estavam acostumados, bem como os valores que eram cultivados nessa cultura. Percebo, ao reler esta narrativa e as narrativas anteriores, que muitas vezes as reclamações sobre a “falta de interesse” e “indisciplina” eram acompanhadas da reflexão sobre a postura dos alunos: sem autonomia (“mesmo eu fazendo com eles [o diálogo]”), sem liderança que levasse ao crescimento da turma (“têm aqueles que jogam fogo no resto”) e sem responsabilidade (“não levam os livros”). O que poderia ser visto como problema (indisciplina, “falta de interesse”, falta de liderança), também pode ser visto como resultado de uma cultura que não exercita os valores que deseja. Embora os documentos oficiais preguem valores para a formação de cidadãos, como autonomia intelectual e pensamento crítico (BRASIL, 1996), a partir desta experiência de pesquisa, penso que a cultura de aprender e ensinar na escola cultiva outros valores (visto os problemas que tínhamos e com os quais fomos tentando lidar).

Havendo feito essas considerações, sinto que, ao reler as histórias nesta narrativa, elaboramos ações que podem ter contribuído com o exercício da autonomia, por exemplo – exercitada durante a elaboração de atividades com abordagens de ensino alternativas, centralizadas no aluno. Enquanto as aulas eram mais centralizadas na professora, o papel do aluno foi o de “prestar atenção” (um cliente no processo de ensino e aprendizagem). Quando passamos a experimentar com atividades em que o papel da professora foi o de orientadora das atividades, os alunos tiveram que “correr atrás”, como Silvia disse. Penso que conseguimos, até certo ponto, exercitar o valor da

autonomia com esse segundo tipo de atividade, ainda que com dificuldades (e sem poder dizer se vai perdurar), pois isso não fazia parte da cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) dos alunos durante as aulas de LI e não era uma prática comum para a professora.

Os jogos e as atividades lúdicas que adaptamos a partir do próprio livro didático se apresentaram como uma alternativa à aula expositiva (MOSE, 2012, 2013). Elas foram elaboradas com o que tínhamos em mãos e adaptadas para que os alunos tivessem a oportunidade de participar mais ativamente na busca por respostas e elaboração do conhecimento, assim como deveriam fazer os alunos no exemplo citado por Gravatá *et al.* (2013), a respeito da escola americana que utilizava jogos educativos. Acredito que tivemos a oportunidade de experimentar com alternativas que trouxeram mais vida e alegria de aprender para a aula, para os alunos que, geralmente, conviviam com a cultura um tanto mecanizada e passiva da escola (MOSE, 2013). Além disso, diferentemente das vezes em que centralizava o processo, quando os alunos se engajavam em tarefas com abordagem centralizada neles, Silvia conseguia circular pela sala e orientá-los. Quando via que a atividade funcionava, ela sorria e se alegrava – havia a alegria de ensinar (ALVES, 1994).

Ao reler esta narrativa, me recordo da experiência vivida com Silvia na escola e lembro-me de dizer a ela que ao refletir sobre sua prática, eu também vinha refletindo sobre a minha. Na história sobre o ensino da gramática, por exemplo, Silvia explicou que usava uma charge para ensinar “o passado do passado”. Durante a explicação, ela então desenhava “uma linha para explicar a relação de uma coisa que aconteceu com outra que acontece”. Ao reler essa história, me recordo de ter, imediatamente, pensado nas inúmeras vezes em que fiz a mesma linha para explicar “o tempo”. Imagino, então, como deve ser para um aluno no 6º ano, com 12 anos de idade, aprendendo inglês pela primeira vez (já que eles não estudam inglês no fundamental I) e a professora usa essa estratégia para explicar a diferença entre um tempo verbal e outro. No mínimo o aluno deve pensar, “o tempo é uma coisa muito estranha”. Acredito que esta seja uma cultura de abstração excessiva (MOSE, 2012) e racionalização do conhecimento (MORIN, 2000), muitas vezes praticada na escola, que afasta o conhecimento da vida. Nesse aspecto, acredito que, durante a experiência de pesquisa, tanto Silvia quanto eu tivemos a oportunidade de pensar o ensino da gramática, de trabalhar de forma mais contextualizada, menos prescritiva e com menos abstração.

No caso de Silvia, acredito que a oportunidade de reconhecer sua abordagem de ensino, principalmente o da gramática, tenha se iniciado a partir da leitura de um texto sobre os métodos indutivos e dedutivos, que fizemos durante a experiência de pesquisa. Como explica Mattos (2013), o trabalho com a experimentação de novas possibilidades também é acompanhado do conhecimento de novas teorias e, eu acrescentaria, do reconhecimento de sua prática a partir de leituras sobre a teoria. Acredito que, a partir da leitura do texto sobre as abordagens, ela tenha começado a tomar conhecimento dos métodos e tenha começado a reconhecer o método pelo qual ensinava (o dedutivo). Porém, ela ainda não conseguia compreender como o método alternativo (indutivo) funcionava. Chegamos a planejar atividades nas quais ela pudesse experimentar com este segundo método, mas parece que ele começou a fazer sentido para Silvia apenas quando ela se posicionou como aluna no curso de extensão e observou a prática da professora do CELIN. Nisso, ela olhou novamente para sua experiência de formação e relacionou o método indutivo com o Construtivismo de Piaget. O olhar para a prática parece ser, portanto, um fator importante para que a teoria fizesse sentido (ZEICHNER, 2003).

Durante a mesma conversa, Silvia explicou que foi com o método dedutivo que ela teria estudado “desde o início de [sua] vida escolar”, o que indica que suas experiências anteriores informavam sua prática de ensino. No caso da participante, principalmente na relação que ela fazia entre texto e gramática, penso que sua experiência como aluna tenha contribuído para a formação de uma crença (BARCELOS, 2004) sobre o ensino da gramática (ou do texto). Essa crença informava sua prática de ensino, que parece ter uma visão estruturalista pela forma como orienta suas falas em relação à escolha do livro didático e a metáfora da fôrma, por exemplo.

Já nas conversas sobre o ensino de vocabulário, Silvia usava estratégias (imagens, dedução, inferência e tradução), como as discutidas na literatura de LA, para ajudar na apresentação e compreensão, que é a primeira etapa no ensino de vocabulário. Contudo, nossas opiniões se divergiam quanto à prática de uso do vocabulário. Enquanto Silvia queria trabalhar com “listas”, eu sugeria o trabalho com frases ou a partir de um gênero textual (folheto de hortifruti). Da mesma forma, em relação ao ensino de gramática, nossas opiniões também se divergiam. Silvia se referia ao conteúdo que ensinava pelo tópico gramatical, enquanto eu acreditava que o enfoque na gramática não era tão importante. O último aspecto sobre o qual divergimos foi com a forma de produção das atividades. Ela insistia no trabalho com a escrita, enquanto eu

insistia no trabalho com a oralidade – que, aliás, envolveria uma prática que ela acreditava que tomaria muito tempo, o que me faz pensar que existia uma crença (BARCELOS, 2004) sobre o que seria importante ensinar durante a aula e o que, de fato, significava ensinar a LI. Penso que nossa divergência de opiniões se deu devido a nossas experiências serem diferentes, dentro e fora da sala de aula.

Nestes momentos em que eu acabava por persistir em uma visão de ensino, me perguntei várias vezes se eu poderia, em meu papel como parceiro de Silvia na reflexão, fazer aquelas sugestões e persistir daquela forma. Acredito que, ao persistir com o meu ponto de vista, ao fazer as sugestões, eu tenha colocado Silvia em uma posição conflituosa (SÓL, 2013), que pode ter sido sentida por ela como uma “necessidade de mudança”. Por outro lado, também me sentia responsável por encorajá-la a vivenciar novas práticas (BARCELOS, 2010), principalmente considerando que ela tinha expectativas de mudanças (que acabaram passando, necessariamente, pela experimentação com práticas alternativas). Além disso, ao reler a narrativa com nossas conversas no planejamento de aula e convivência na escola, acredito que estabelecemos um sentimento de confiança um no outro, o que foi importante para que houvesse abertura para sugestões, oportunidades harmoniosas de reflexão sobre a prática (DEWEY, 1910).

Ao olhar para a narrativa III como um todo, percebo que estávamos engajados em um processo de interformação (GRACÍA, 1999). Da mesma forma em que foram criadas oportunidades de reflexão e experimentação com a prática, com as quais Silvia poderia aprender, eu também pude aprender com o processo, inclusive, refletindo sobre minhas próprias crenças e conhecimentos. Esta narrativa, por exemplo, mostra como navegamos por várias orientações conceituais (GARCÍA, 1999), como a acadêmica (na leitura de textos sobre o ensino de gramática), a personalista (pensando os papéis), a prática e a social-reconstrucionista (articulando a reflexão com a prática e experimentando com atividades que pensavam o trabalho da professora e a aprendizagem do aluno, que poderia participar mais ativa e autonomamente nas aulas de LI e no processo de ensino e aprendizagem). Contudo, para que o caminho formativo que estávamos trilhando estivesse claro para Silvia e para mim, foi necessário que reavaliássemos nossas ações, as quais reconto na narrativa a seguir.

Narrativa IV: Sobre as ações em sala de aula

Na medida em que vivíamos as experiências na escola e refletíamos sobre essas experiências durante nossas conversas, tentávamos compreender como nossas ações poderiam nos ajudar a responder algumas das inquietações de Silvia (que, durante a convivência, passaram a ser minhas também). Experimentamos com a disposição das carteiras em sala de aula, com uma forma de fazer com que os alunos trouxessem o livro didático (além de pensarmos maneiras de usá-lo e trabalhar as atividades trazidas nele), discutimos formas alternativas de avaliação da aprendizagem e pensamos em maneiras de lidar com os problemas de indisciplina. Reconto essas ações a seguir.

“Os meninos não paravam de falar no tal futebol”

Algumas das turmas de Silvia só falavam em futebol. Mas uma dessas turmas estava sempre na pauta de nossas conversas, principalmente porque era aquela que eu mais acompanhava – ela tinha outras turmas “difíceis”. Nas sextas-feiras, dia em que ela tinha aula com essa turma, nós costumávamos sorrir e dizer um para o outro, depois de respirar bem fundo: “Nossa, agora é hora daquela turma”. Segundo Silvia, aquela era uma turma pequena (em uma sala tão pequena quanto o grupo), “mas indecente demais”. Ela tinha mais facilidade de trabalhar com algumas turmas de 38 alunos do que com aquela turma em que havia uns 16 ou 18 alunos.

Silvia saída da sala geralmente bem estressada. Além da conversa (geralmente sobre o futebol), eles também costumavam brincar, gritar, dançar, ouvir música e fazer outras coisas em sala de aula que dificultava qualquer tentativa de ensinar e de aprender (sem contar que os hormônios estavam à flor da pele). Era metade da turma sentada e a outra em pé. Além de experimentar com algumas atividades ao longo do semestre, uma de nossas tentativas com esta turma foi de trabalharmos em círculo. Em uma de minhas anotações, disse:

Antes de começar, a professora organizou as carteiras em círculo. Ela começou a ensinar sobre “feelings” e os alunos estavam consideravelmente quietos. (...) Enquanto procurava por material em sua mesa, a professora me disse que havia gostado de colocá-los em círculo, pois estavam mais quietos. (NC2, 12/07/13)

E, em meu diário, escrevi:

Os alunos da sala X ficaram mais quietos em círculo. A sala é pequena, então o círculo fez com que ficassem sentados, ao invés de circulando pela sala. Além disso, todos

estavam mais focados na professora, pareciam que estavam até aguardando alguma coisa diferente. (...) (D4, 12/07/13)

A decisão havia sido tomada sem planejamento. Após uma breve conversa durante o intervalo de uma aula para outra, perguntei a Silvia se poderíamos tentar colocá-los em círculo e, assim, fizemos. Ela gostou do resultado. A primeira tentativa havia funcionado, mas o resultado não durou muito tempo. Em minhas anotações, explico:

O vice-diretor pediu licença, entrou e fez um anúncio. A professora nem teve chance de dizer “não”. Ele disse que, durante o intervalo, os meninos iriam jogar bola em outro local, diferente do que costumavam jogar. Depois disso, todo o trabalho de mantê-los prestando atenção na aula foi por água abaixo, pois os meninos não paravam de falar sobre o tal futebol e começaram até a gritar. A professora reclamou comigo: “o que esse homem foi fazer...” (NC2, 12/07/13)

Conversamos brevemente sobre o corredor apenas quando estávamos na escola. Depois desse dia, Silvia tentou organizar a sala em círculos novamente, mas não funcionou tão bem quanto da primeira vez. Talvez por não termos planejado o que fazer com o círculo, aquela curiosidade que os alunos pareciam demonstrar da primeira vez (pareciam esperar que algo diferente fosse acontecer) não voltou a se repetir. Assim, mantivemos a organização original da sala, às vezes tentando reorganizar os grupos para que se sentassem em duplas para o desenvolvimento de algumas atividades.

“Abram o livro na página tal” (“Cadê seu livro, menino?”)

Silvia se preparava para começar a aula, pedia para que os alunos abrissem o livro em tal página, mas poucos o haviam levado. Assim, a aula que Silvia havia planejado “ia por água abaixo”, como ela costumava dizer. Um de nossos desafios, então, foi pensar em uma forma de fazer com que os alunos levassem o livro – na verdade, Silvia pensou em uma maneira:

- | | |
|--------|---|
| Silvia | Tenho que planejar para cobrar o material, que eles não estão levando. Aí eu pensei assim, fazer uma tabela e olhar, mas se for pra eu olhar de todo mundo, vai atrasar muito a aula. Será se eu colocaria um aluno responsável a cada dia? |
| Rafael | Um aluno só talvez não, de repente se você pedisse para mais de um aluno. |
| Silvia | Então põem dois alunos passando para ver quem trouxe o material. |
| Rafael | Isso tem a ver sabe com o que? Com <i>classroom management</i> , que são formas de você lidar com a sala de aula e com as coisas que acontecem lá dentro. Como os grupos são grandes, você pode fazer trabalhos com os |

alunos para que eles criem a responsabilidade de cuidar da sala de aula, do que acontece em sala. (...) Da mesma maneira que a agente coloca os alunos para se sentarem em grupos, a gente pode colocar um aluno responsável por um número tal de alunos. (...) Cada semana, um fica responsável pelo grupo. Então são maneiras de você trabalhar até as noções de responsabilidade e talvez quem sabe lidar com as questões de indisciplina. Quando tudo fica por responsabilidade do professor, ele não dá conta...

Silvia Eu penso assim, no 6º ano, eles gostam de ajudar, mas no 9º ano eles não gostam muito não. Mas podemos até achar aqueles que ajudam. (SR2, 01/08/13)

Acabamos por fazer o controle do livro com todas as turmas. A princípio Silvia queria fazer o controle apenas nos dias em que os alunos fossem usar o livro, mas conversamos e achamos que se quiséssemos que eles criassem o hábito de levar o livro, o controle deveria ser feito todas as semanas. Em conversa, Silvia avaliou a medida:

Rafael Eles trouxeram o livro na aula passada?

Silvia Eles assustaram, pois eles acharam que eu não fosse fazer. Aí eu chamei três lá fora, todas as turmas, até o 9º ano, tudo funcionou. Chamei três pessoas lá fora, eles foram e passaram olhando quem trouxe o material.

Rafael Eles ajudaram você.

Silvia É. No 8º ano alguns me ajudaram até a olhar tarefa daqueles que já tinham terminado.

Rafael E o que você achou?

Silvia Parece que chamou atenção deles, parece que teve assim mais atenção, até mesmo na aula, sabe. Teve um 7º ano que tava todo mundo quietinho. E eu estava explicando o *Present Progressive*. E no período da manhã estava todo mundo quieto. Aí teve outro também que estava bem agitado. A turma estava, parece que quando tem um que está ali desconectado, tira a atenção de todo mundo. (SR4, 15/08/13)

Era começo do terceiro bimestre e o controle parecia estar funcionando. Depois das provas do terceiro bimestre, como Silvia precisava renovar a lista do controle, ela parou com a cobrança por duas semanas e notei que os alunos continuavam levando o livro. Porém, em algumas turmas, já acostumados com a “cultura da cobrança” na escola, os próprios alunos sentiram falta do controle e passaram a cobrá-lo. Conversamos sobre o que deveria ser feito:

Rafael A gente poderia deixar um pouco sem cobrança, para ver se eles continuam a trazer o livro.

Silvia Acho que não traz não. A partir do momento que não cobrar... ainda mas que você não conhece menino no 4º bimestre, quem passa de ano pensa que

não precisa mais.

Rafael É que ao mesmo tempo em que a gente faz o controle para de alguma forma obrigá-lo a levar o livro, porque sem o livro você fica sem um suporte para a aula, (...) a gente precisava educá-los. Eles precisam perceber que é importante levar o livro, sem precisar ficar cobrando. (...) Faz uma reflexão com eles sobre isso, (...) e pergunta para eles, “o que vocês querem?”

Silvia “Continuar olhando?” [faz como se estivesse perguntando para os alunos]

Rafael Sim, você diz pra eles, “Com o controle ou vocês vão trazer sem precisar fazer o controle?”. (SR12, 24/10/13)

Íríamos começar o último bimestre e Silvia achava que sem o controle eles iriam parar de levar o livro. Então, sugeri a ela que reavaliasse essa medida junto aos alunos. Em nota de campo, disse:

Ela refletiu com eles sobre a diferença que fazia trazer o livro e perguntou se eles queriam continuar com o controle ou se eles já iriam trazer os livros por eles mesmos. A maioria pediu que continuasse com o controle. (NC16, 21/10/13)

Assim, continuamos com o controle, a pedido dos próprios alunos. Durante o semestre, ter o livro em sala de aula ajudou no desenvolvimento de várias atividades. Talvez ainda estivéssemos distantes de conseguir gerar alguma motivação intrínseca, mas o fato era que os alunos passaram a usar mais o livro:

Duas alunas me pediram ajuda, uma delas disse, “espera que vou buscar o livro”. (NC15, 11/10/13)

Eles não apenas passaram a usar mais o livro para acompanhar as aulas, para acompanhar as leituras do texto, mas começaram a consultar o vocabulário durante o desenvolvimento das atividades que planejamos pensando em uma metodologia mais centralizada no aluno. Alguns exemplos são as atividades do detetive, do texto sobre arte, sobre o meio ambiente e nos diálogos que eles construíram no fim do semestre³⁶.

“Como a gente faz isso?”

No início da experiência de pesquisa, em nossa segunda conversa sobre a experiência na escola, Silvia dizia que não sabia sair “daquele lugar” – o lugar da dificuldade, em que havia indisciplina, em que era difícil “prender a atenção do aluno”:

Silvia Eu penso assim, eu fico tentando entender por que chega a esse ponto [de indisciplina]. É porque não está chamando atenção... a gente vê que talvez

³⁶ Comento sobre as atividades do detetive, do texto sobre o meio ambiente e sobre os diálogos na narrativa III. Comentarei sobre a atividade de artes ainda nesta narrativa.

seja isso, mas a gente não sabe tomar uma providência imediata em cima daquilo ali. A gente fica em casa martelando aquilo, mas talvez a gente não saia daquele lugar, essa é a questão.

Rafael Eu acho que de repente o que vai ajudar a sair desse lugar é lembrar os momentos em que você conseguiu prender atenção deles. O que você fez naquele dia. Que momentos ele prestam mais atenção? Tem momento que você consegue. Então, que momentos são esses? O que aconteceu ali? O que o menino te perguntou que mostrou que ele tem curiosidade? Que coisas são essas?

Silvia É difícil, porque as atividades nem sempre se encaixam. Por exemplo, se você faz um bingo, não dá para fazer um bingo toda aula. Música...

Rafael Mas que tipo de atividades são essas?

Silvia São atividades diferentes.

Rafael Uma é um jogo e outra é uma música. Não são elas atividades mais dinâmicas, mais comunicativas, mais lúdicas? Você está trabalhando a língua ali na fala, com o outro, mais legal do que ler texto, escrever... Tem característica de uso mais imediato da língua do que outras que... demandam mais concentração, são mais paradas, coisa chata tradicional de escola. Essas atividades mais orais são mais dinâmicas.

Silvia É, você prende mais a atenção deles, né. (SR02, 01/08/13)

Ao conversarmos sobre as atividades que mais “chamariam a atenção” dos alunos, Silvia olhou para a dificuldade de se trabalhar com “atividades diferentes” todas as aulas. Ela chegou a trabalhar estas “atividades diferentes” durante o semestre (bingo, música, dominó), mas nem todas as atividades que fizemos, e que funcionaram, eram “diferentes”. Algumas delas estavam no próprio livro.

Uma destas atividades, por exemplo, foi a atividade do detetive, em que os alunos teriam que descobrir quem havia roubado o celular da loja (anexo 5). Aquela foi uma atividade do livro que não precisou de nossa adaptação. Na verdade, eu não havia acompanhado o seu planejamento. Na aula, Silvia iniciou pedindo que os alunos formassem os grupos. Ao dar a resposta para o mistério, alguns queriam apenas apontar quem seria o culpado pelo crime, mas Silvia e eu começamos a trocar opiniões, dentro de sala mesmo, e combinamos de que eles teriam que dizer o porquê daquela resposta. Deu tudo certo. Uma turma levou uma aula para descobrir a resposta do mistério e outra turma levou mais de uma aula. Em uma de minhas anotações, disse:

Entramos na sala e a primeira pergunta que os alunos fazem foi, “você vai continuar a atividade da aula passada?” Eles se referiam à atividade do detetive que não conseguiram terminar. Eles se agruparam sem a gente precisar pedir e continuaram a atividade. Antes mesmo de todos se juntarem, vários já estavam discutindo. Depois de um tempo, um grupo descobriu a resposta para o mistério. Quando eles descobriram a resposta, foi aquela sensação de dever cumprido! Silvia só sorria! (NC7, 30/08/13)

Naquele mesmo dia, após os alunos completarem a atividade do detetive, Silvia me chamou em sua mesa e mostrou outra atividade que ela mesma havia preparado:

Silvia me mostrou a atividade que ela tinha preparado, era um dominó de palavras cognatas. Quando os alunos terminaram o jogo do detetive, ela explicou a regra do dominó para a turma toda, mesmo assim tivemos que ir de grupo em grupo explicando. Eles estavam tão interessados no domino quanto estavam no jogo do detetive (talvez um pouco menos), mas estavam participando bem. A professora comenta comigo, “*it’s working!*”, e sorri. Alguns terminam o jogo e começam a jogar de novo. (NC7, 30/08/13)

Tanto a atividade do detetive quanto o dominó eram experimentações com uma prática mais centrada no aluno – e foram atividades que ela mesma planejou.

Em outra ocasião, experimentamos, no 8º ano, com o tema de uma lição que falava sobre arte urbana. Na sexta-feira, o 8º ano era a turma mais difícil que Silvia tinha. Então, como trabalhar um texto de duas páginas e fazer aquilo ser interessante para a turma? Conversamos:

Rafael Então, sabe o que a gente poderia fazer. Poderia pedir que eles fizessem uma obra de arte, marcar um dia, fazer uma exposição na turma ou no pátio e ensinar umas expressões que eles pudessem usar para falar com o colega, como se estive visitando a obra do colega.

Silvia É, ué, poderia ser a culminância da unidade.

Rafael E pode usar algum vocabulário que tenha no texto, então a gente retoma esse vocabulário. Você ensina o vocabulário depois usa para conversar.

Silvia Igual eu falei para eles, “*in the internet, there are beautiful pictures*”, e uma menina me perguntou, “o que é *beautiful*?”.

Rafael Isso, vai trabalhando palavras como *beautiful, interesting, strange...*

Silvia E assim, esse livro está trabalhando muitos adjetivos com eles. (...) Então podem fazer esculturas também, podem reciclar, aqui ainda fala que usam muito a cor branca... (SR5, 22/08/13)

Silvia levou umas imagens de obra de arte alternativas que ela mesma imprimiu em casa e conversou com os alunos sobre o texto, sem fazer as “três leituras” que ela costumava fazer. Ela explicou:

Silvia Pedi para eles abrirem o livro, disse que a gente iria começar essa unidade, né. Que tinha esse texto, mas que eu iria explicar esse texto de outra maneira, eles não iriam ficar lendo o texto. Eu iria pegar as palavras essenciais, mas daí eu já tinha colado essas figuras, diferentes das que tem no livro. Daí fui trabalhando vocabulário sobre as figuras: *graffiti, urban installation* e expliquei como se deu isso. E depois trabalhei hiperlinks. Custou para eles entenderem o que era hiperlink. E coloquei até no quadro depois. E vê tanto isso, né. “Quando você passa o mouse e vira uma mãozinha, o que acontece?”. E eles falavam assim, “vai para outra página”.

E eu falei, “o que é isso então, vai para outra página?”. “Então acha aí nesse texto...”. Mas custaram a ver isso aqui assim, de outra cor.

Rafael A ligar...

Silvia A ligar o texto com... porque aqui não tem a mãozinha. Mas é a mesma coisa... (SR5, 22/08/13)

Silvia contou como fez o *warm-up* da lição e explorou o vocabulário: ela fez perguntas e relações com passagens do texto, além de usar imagens que ela mesma imprimiu e levou para a aula. Comentou também sobre a dificuldade dos alunos em relacionar o texto do livro com um texto do mundo real: no computador teria a “mãozinha” que no livro não tinha. Foi apenas quando fez a proposta de um projeto para a turma (trabalhos de arte), que a discussão “chamou atenção”:

Silvia Na outra turma, quando eu comecei a descrever o trabalho de artes que eles iriam fazer, num instante eles começaram a prestar atenção. Eles gostaram... vamos ver se vai sair, né. (SR7, 29/08/13)

E os alunos fizeram os trabalhos:



Figura 11: Exposição das obras de arte dos alunos do 8º ano.

Silvia depois comentou que, em sala de aula, os alunos conversaram sobre as obras de arte dos colegas e ninguém havia “sido negativo” com a obra do outro. No dia da exposição das obras no pátio, durante o intervalo, Silvia foi corajosa: pegou o microfone e começou a convidar os alunos, em inglês, para irem visitar as obras (mas eles se aproximaram timidamente, diferentemente de como esperávamos). Silvia e eu nos sentimos meio desapontados pelos alunos não terem apreciado a exposição no palco

da escola, mas acredito que a experiência em sala, como comenta Silvia, tenha sido tenha sido um bom começo.

“Tem prova hoje, fessora?”

Entre várias questões discutidas em nossas sessões reflexivas, Silvia e eu conversamos sobre a relação entre conteúdo e aprendizagem:

Rafael Quería falar com você sobre cumprir com o conteúdo. Não lembro se a gente falou sobre isso no PECPLI. Mas assim, para você, o que é mais importante, cumprir com o conteúdo ou a gente terminar o semestre tendo dado o que conseguiu dar, mas com a sensação de que eles aprenderam?

Silvia Igual o 6º ano da manhã está atingindo até uma porcentagem boa de aprendizagem, eles são 38 alunos. Eu acho que ali não tem mais que 8 alunos que estão atrasados não. Mas, igual, à tarde essa porcentagem é bem maior. Têm uns 15, 16 alunos em cada turma que não estão acompanhando...

Rafael E como você sabe? Você sabe pela prova, pela avaliação?

Silvia Pela avaliação nem tanto, mas pelo desinteresse dele. Quando você escreve no quadro e ele não te dá uma resposta, você vê que a maioria não te dá uma resposta. Você vê que está na mão de poucos aquela resposta. Às vezes em prova até surpreende a gente. Às vezes tem esse aluno que eu achava que não estava sabendo e ele se saiu melhor do que aquele que eu achava que estava, né. Às vezes não entendeu a questão, né. Então tem isso também. Difícil...

Rafael Difícil saber até que ponto a avaliação está medindo conhecimento. (...)

Silvia Porque é assim, se você não dá teste nenhum, parece que você tira a responsabilidade dele de estudar.

Rafael Porque não tem uma cobrança formal?

Silvia Tudo aquilo que tem uma cobrança, até a gente, né, que está no ensino superior, se não tiver prova, você vai deixando, vai levando...

Rafael Mas acho que é uma questão de hábito, né. Você se acostuma com outras formas de avaliação. Você começa a ver que tem cobrança, sim, mas de outra maneira...

Silvia De outra maneira... (pensando, concorda)

Rafael Até mesmo da outra vez que a gente conversou, a gente falou sobre isso, de tentar outros tipos de avaliação. Dividir mais os pontos, de repente, e avaliar de outras formas. Eu cheguei faz pouco tempo, mas tenho sentido que, principalmente quando você faz aquelas recuperações paralelas, né, uma prova valendo 20, 25 pontos, eles têm muita dificuldade pra fazer.

Silvia Tem...

Rafael Mas daí você tem que dar os pontos pro menino? Você é obrigada a passar ou você pode reprovar?

Silvia (Risos) Reprovar não pode, né, nem as outras matérias, matemática... outro dia tinha professor de português comentando que estava guardando prova de que o aluno não sabe, porque depois se a superintendência vier perguntar porque esse aluno não passou, ele tem em mãos porque ele não passou. Apesar de que é recuperação paralela, ela está ajudando, mas ele está vendo que ele não está acompanhando, né. (SR4, 15/08/13)

Silvia disse saber que os alunos estavam aprendendo pela participação em sala (que já era rara, pois ela reclamava do “desinteresse” dos alunos e dos problemas de indisciplina). Ela ainda via a necessidade da avaliação para que o aluno se visse na responsabilidade de estudar – sem avaliação, não haveria cobrança. Mas a verdade é que mesmo com a cobrança da avaliação (que vinha com o enunciado todo traduzido, porque senão ela dizia que eles não conseguiriam fazer a prova), muitos não iam bem e tinham que fazer recuperação paralela. A recuperação paralela “empurrava” o aluno para próximo ano e era um problema para Silvia:

Silvia Na hora da avaliação, sempre leio com eles, mesmo o 9º ano, explico, tiro dúvida, mas tem menino que mesmo assim não entende e vários tiram nota ruim, por exemplo... Então, (...) faço outra prova e aí tira nota ruim de novo... Na semana seguinte já tem que entregar nota, então, assim, em uma aula é muito difícil. Ainda tem esse negócio de recuperação paralela, como eu faço para dar prova e dar aula ao mesmo tempo? Para eu dar a mesma prova é complicado. (SR1, 04/07/13)

Conversamos mais uma vez sobre a recuperação paralela e o que significava para Silvia:

Silvia As duas últimas semanas de aula ficam aquela coisa com negócio de prova...

Rafael Complicado, né, você ter que dar aula, dar recuperação ao mesmo tempo, prova pra aluno que faltou...

Silvia Ainda lá que é muita turma, ainda tenho que me preocupar com os meninos que estão faltando, os que saíram. Esse último bimestre mesmo foi uma confusão. Ainda tive que dar uma prova valendo 25 pontos para aqueles meninos que não tinham feito nada... pra eles não ficarem com vermelho de novo. (...)

Rafael Eu fui ajudando aqueles que estavam fazendo prova e fui percebendo que é tudo falta de atenção. A gente vai explicando, vai mostrando isso, aquilo, eles vão entendendo. (SR2, 01/08/13)

Quando eu estava em sala, ajudava os alunos que estavam fazendo avaliação paralela (caso contrário, Silvia precisaria dar conta de dar aula e avaliação ao mesmo tempo). Além disto, em nossas conversas, ela explicava que mesmo dando a

recuperação paralela, muitos iam mal. Assim, ao olharmos para a avaliação tradicional, sentimos que ela estava dando ainda mais trabalho para Silvia (e sem resultados satisfatórios). Por isso, durante o semestre, refletimos sobre esta questão e fizemos algumas modificações no processo de avaliação.

Silvia começou a distribuir mais pontos pelas atividades para não ter que se preocupar com a prova final e com a recuperação paralela. Além disso, ao invés da tradicional prova escrita, para a última avaliação do bimestre, as turmas de 6º ao 8º ano construíram um diálogo, que deveriam apresentar para a turma (mas não houve tempo, alguns apenas leram o diálogo para Silvia), e os 9ºs anos construíram uma biografia. A experiência funcionou com algumas turmas e não funcionou com outras (o caso do *crossword*, sobre o qual ela comentou, por exemplo). Conversamos sobre a experiência de elaboração do diálogo com os alunos:

Rafael E você achou que valeu a pena fazer a avaliação desse jeito ou deu mais trabalho ainda?

Silvia Eu acho que foi menos porque não teve aquela... a preocupação de correção foi menor, né. Foi menos cansativo para corrigir. Muita coisa eu já tinha noção do que eles já tinham feito e eu acho que eles aprenderam mais, porque eles mesmos que tiveram que correr atrás, do que uma simples avaliação que às vezes o menino tira quatro, cinco, três pontos, né. Então acho que foi bom, sim.

Rafael Pois é, igual aquele aluno do 87, o G, ele fez tudo direitinho. (...) Você via que ele estava contente de fazer.

Silvia É...

Rafael De falar, na hora de falar eu lia e pedia para ele repetir e ele repetia. Pensei, “nossa, que legal, né”.

Silvia É, aquele lá que eu achava que não iria funcionar, funcionou bem. E hoje quem não tinha entregado, que era R, W e R, eles ficaram atrás de mim o tempo inteiro para terminar e depois leram, fizeram a leitura também. (SR16, 05/12/13)

Embora não tivéssemos tido condições de fazer o diálogo e a biografia com mais tempo (talvez assim o resultado tivesse sido melhor e os alunos teriam tido a oportunidade de apresentar, de verdade), Silvia notou que a experiência tinha sido menos estressante do que costumava ser (com muitas avaliações para corrigir) e que havia sido uma medida positiva, em favor da aprendizagem dos alunos – “eles tiveram que correr atrás”, ela disse.

“Eu ainda não vi efeito nisso”

Durante a experiência de pesquisa, em algumas oportunidades, conversei com Silvia sobre a pesquisa em si. Explicava o que estávamos fazendo e o porquê de fazer aquilo. Ao mesmo tempo, tentava me certificar de que ela estivesse se sentindo como agenciadora de ações em nossas conversas, como uma parceira, conforme os preceitos da metodologia de pesquisa que eu estava adotando (conversei com ela sobre a metodologia durante nosso primeiro encontro). Assim, inicio uma conversa, em que quero saber sua perspectivas sobre seu papel na pesquisa:

- Rafael O que você tem entendido do objetivo da pesquisa?
- Silvia A gente está nesse ponto de entender qual a dificuldade que eu tenho, qual a dificuldade dos alunos, qual a minha didática, o meu objetivo, acho que é isso. (...)
- Rafael E você se vê como pesquisadora?
- Silvia Sim, a gente está tentando entender o que está acontecendo, o que pode fazer, vai tentando alguma coisa, vai vendo que não alcança todo mundo...
- Rafael O que é ser pesquisador pra você?
- Silvia É buscar o problema, saber ver o que está te incomodando...
- Rafael E depois, o que você faz com isso?
- Silvia Você vai analisar, vai ser se consegue resolver o problema ou não, se vai passar para outras pessoas, ver o que pode servir de pesquisa para outras pessoas.
- Rafael E também começar a ler para gente entender melhor as coisas, né.
- Silvia Eu estou devendo isso, falei que iria procurar, mas não deu tempo. (SR4, 15/08/13)

Silvia parecia, de fato, estar envolvida no processo de pesquisa. Em relação à leitura, infelizmente, tivemos mesmo pouco tempo para ler acerca dos assuntos sobre os quais nos questionávamos – lemos apenas sobre os métodos indutivos e dedutivos no ensino de gramática. Em outra oportunidade, perguntei sobre suas expectativas, me referindo ao que ela havia dito no começo da pesquisa:

- Silvia Eu pelo menos não entendi o que eu posso fazer para melhorar a situação com esses meninos que não querem nada. Eu ainda não vi efeito nisso. O que posso fazer para tirar esses meninos de onde eles estão, para prestar atenção na aula. (SR7, 29/08/13)

Não sei se terminamos o ano conseguindo cumprir com a expectativa de Silvia em relação aos problemas de indisciplina e “falta de interesse”. Mas durante essa conversa, refletimos sobre a experiência:

- Rafael Você tem essa expectativa de saber como a gente faz para lidar com a situação. A gente tem feito avaliações, “isso deu certo, isso deu errado”. São tentativas nossas de descoberta. Então a gente está pensando qual o caminho pelo qual a gente vai seguir. Será se é por meio das atividades? Será se é por meio da metodologia, como você conduz a aula? Ou será se são estratégias ligadas ao controle da disciplina mesmo? Lembra da palestra que a gente teve no PECPLI em que o professor falou, “escreve o nome do aluno na lousa, faz isso, faz aquilo”, então são estratégias que a gente pode usar. (...)
- Silvia Igual, por exemplo, está começando a surtir efeito o controle do livro.
- Rafael Mas não na questão da indisciplina. Pelo menos eles estão trazendo o livro. Em relação a prestar atenção na aula, indisciplina, como a gente trabalha com isso? Você fez algo assim na semana passada, quando você escreveu o nome do menino na lousa. O que aconteceu?
- Silvia Ele parou.
- Rafael Então foi uma estratégia de controle da indisciplina. E ele ficou depois da aula.
- Silvia Estavam três ou quatro. Os dois que continuaram ficaram, não saíram quando bateu o sinal. Os outros pararam.
- Rafael Outra coisa é o tipo de exercício. Infelizmente tem hora que a gente não consegue fazer um exercício que vai...
- Silvia Conseguir chamar a atenção.
- Rafael Tem hora que você traz alguma coisa, tem hora que o exercício do livro é legal, igual a historinha do detetive. E outra coisa é a maneira de você conduzir a aula, sua estratégia de ensino. (SR7, 29/08/13)

Visto o comentário de Silvia em relação à sua expectativa de conseguir ver um resultado, iniciei uma reflexão sobre o que tínhamos feito em nosso primeiro mês juntos na escola. Comentei sobre as avaliações que vínhamos fazendo, tanto das atividades quanto da metodologia, e Silvia comentou sobre o controle do livro que vinha funcionando bem. O comentário de Silvia foi importante para que pudéssemos nos lembrar e avaliar não apenas as ações daquela semana, mas para que pudéssemos olhar para a experiência como um todo (desde seu início até aquele momento).

No caso da indisciplina, havíamos experimentado com estratégias da psicologia (escrever o nome do aluno no quadro), que também funcionou com o 6º ano. Também experimentamos com a disposição das carteiras, em uma turma (o 8º ano que costumava dar muito trabalho para Silvia) colocando-as em círculo. Na primeira tentativa, a medida

funcionou (até o vice-diretor entrar e dar o recado sobre o futebol). Nas outras tentativas com o mesmo grupo, a medida parou de funcionar e Silvia voltou com a disposição normal das carteiras (talvez tivéssemos tido melhor resultado se tivéssemos nos planejado melhor para isto).

Em reunião do módulo II, os professores combinaram de deixar os alunos que estivessem fazendo bagunça de castigo, dizendo que eles não iriam jogar futebol no campeonato da escola. Em uma das turmas, a estratégia funcionou com um grupo de meninas (embora Silvia tenha tido que repetir a ameaça mais de uma vez). Em outra turma, um dos 8^{os} anos, não acredito que a medida tenha funcionado:

A professora, vendo a bagunça, “ameaça” a turma dizendo que se eles continuassem com a bagunça, não iriam jogar futebol. Um aluno disse que a regra era que ele não poderia ficar fora da sala de aula, mas ninguém havia dito que ele não podia fazer bagunça. Outro emendou e disse que assim que os jogos tivessem acabado, ele iria voltar a fazer o que ele quisesse. Conclusão, metade da sala ficou na janela assistindo ao jogo até se cansarem. (NC14, 04/10/13)

Os alunos não deram muita atenção à ameaça de não permitir que jogassem futebol, de certa forma, se rebelando contra a medida. Outra tentativa conjunta da escola de tentar lidar com os problemas de indisciplina era com o mapa de sala. Silvia falou o que sentia sobre a questão quando refletimos sobre uma fala sua no PECPLI que eu havia anotado:

- | | |
|--------|---|
| Rafael | Lembra que no sábado passado, na reunião [com o PECPLI], até teve um comentário lá sobre indisciplina? |
| Silvia | Hm. |
| Rafael | Até falaram dos Estados Unidos e eu marquei que você disse assim, “no Brasil a situação é impossível”. Realmente a gente tem muito problema, né. Daí a gente fala que os alunos não estão interessados. (...). E a [coordenadora] sempre pergunta, “então o que a gente pode fazer?”. Você acha mesmo que a situação não tem jeito? |
| Silvia | Eu acho que ter, deve ter. Mas tem que trabalhar todo mundo, porque não trabalha. Às vezes eu dou aula de um jeito, fulano não muda. Sempre a gente vê mudança nos novatos. Igual hoje eu fui no 6º ano e o professor de geografia estava ensinando com uma música de Luiz Gonzaga. Mas tem professor que... |
| Rafael | Então tem jeito. Mas realmente a escola poderia se unir mais. |
| Silvia | Lá até a gente está tentando, mas não é assim ainda... |
| Rafael | Não têm ações conjuntas e acompanhamento, isto está funcionando, isto não está... |

Silvia É... um [professor] dá uma opinião aqui e lá, mas é muito simples ainda. Porque fica aquele negócio lá de mapa de sala e eles ficam batendo em cima desse negócio. Daí um professor exige e a gente não exige, daí fica ruim. Mas por exemplo, como você vai trabalhar em grupo se você tem que seguir o danado do mapa? (SR10, 26/09/13)

Para Silvia, as ações conjuntas eram importantes e, no caso da escola, ainda seriam necessárias ações mais concretas. Ela comentou sobre a metodologia de um professor e viu em sua prática uma das ações possíveis de serem feitas em sala de aula: o professor ensinava geografia a partir de uma música. Nesse sentido, o mapa de sala significava um regresso em termos metodológicos, ao invés de um avanço na tentativa de “solucionar” o problema.

Também em relação à indisciplina, mas principalmente em relação à aprendizagem, tivemos boas experiências com as atividades em que os alunos precisariam se engajar mais no processo (e, nisto, Silvia se viu como orientadora da atividade), como na atividade em que os alunos deveriam elaborar uma obra de arte e depois conversar com os colegas sobre as obras:

Silvia (...) Igual no 8º ano outro dia, enquanto eu estava explicando o restante do vocabulário, falando sobre o *street installation*, o J bagunçava, foi lá arrancou folha do caderno da colega, ele não parava. Mas na hora que eu passei que era para eles desenharem, fazer uma arte, ele virou, aí sentou, e foi prestar atenção e começou a questionar, “como você quer isso? Como que pode ser? Posso fazer assim?” Tá vendo, interagiu. Então, eu consegui pescar ele. Mas o ruim é quando nada daquilo que você está fazendo, nada chama a atenção deles.

Rafael Mas aí pelo que você falou, você não acha que já tenha uma indicação de uma resposta?

Silvia Eu não sei... Por exemplo, foi alguma coisa que chamou a atenção dele? Em casa, na hora que você está ali planejando a aula, não tem como fazer só atividades que envolvem o tempo todo. Isso é... eu não sei fazer isso não.

Rafael Sabe sim. E acho que mais ou menos a gente já esta tendo uma resposta.

Silvia Vamos ver se amanhã na hora que eles ficarem naquele furdunço todo lá, se vão prestar atenção no trabalho, se vão ter interesse de fazer o trabalho. Que essa turma é bem bagunceira, mas a maioria prestou atenção nesta hora, e são meninos que não copiam nada do quadro. Nesta hora prestaram atenção e foram copiando as orientações para fazer. O J mesmo falou que vai fazer uma casa de palito de picolé. O outro falou se podia fazer carrinho com litro pet. (SR7, 29/08/13)

Silvia falava justamente sobre aquele 8º ano “difícil”. Os alunos, aos quais Silvia se referiu, haviam se empolgado com a atividade, mas fizeram um desenho de última hora para entregar (não apareceu nenhum carrinho de garrafa pet, muito menos casa de

palito de picolé). Em compensação, apareceram quadros e desenhos feitos por verdadeiros artistas.

A seguir, giro o caleidoscópio de histórias pela quarta vez. Olho através das lentes teóricas e ofereço algumas perspectivas de interpretação das histórias vividas e narradas.

Girando o caleidoscópio de histórias

A narrativa IV traz alguns exemplos de ações desenvolvidas durante o semestre, que envolveram a experimentação com a disposição das carteiras em sala de aula, uma tentativa de fazer com que os alunos trouxessem o livro didático (além de maneiras de usá-lo e trabalhar as atividades trazidas nele), formas alternativas de avaliação da aprendizagem e maneiras de lidar com os problemas de indisciplina. Ao reler esta narrativa, percebo que outros alguns aspectos podem ser suscitados, como a necessidade de planejamento de medidas conjuntas (e não isoladas), a necessidade de experimentação no processo de ensino e aprendizagem (que pode envolver menos abstração), o desenvolvimento de valores no ensino, além da necessidade de reflexões sistemática sobre as ações.

Conto na narrativa I que Silvia reclamava dos problemas de indisciplina. Entre as medidas que tomamos, foi organizar a sala em círculo, que funcionou no primeiro dia, até certo ponto. Ao reler a história do vice-diretor que deu o recado sobre o futebol durante aquela aula, acredito que o que fizemos (organizar a sala em círculo), sem ter pensado na aula como um todo (metodologia, atividades, papéis da professora e dos alunos, etc.), acabou funcionando apenas como uma medida para tentar fazer com que eles ficassem sentados em seus lugares, sem perambular pela sala e sem “atrapalhar a aula” – da maneira como fizemos foi apenas mais uma medida disciplinadora (FREIRE, 1987). Bastou os alunos ouvirem a “palavra mágica” (futebol) para se libertarem de nossa tentativa de “conter sua energia”.

Embora nossa intenção tenha sido a de criar uma atmosfera propícia (sem indisciplina) para que Silvia conseguisse dar aula, colocar os alunos em círculo sem ter um objetivo prático e sem repensar a relação pedagógica (SERRES, 2013) não foi uma medida tão diferente quanto as medidas que já eram tomadas pela escola (como no caso do mapa de sala, que Silvia comentou em nossa conversa). Ainda que a organização da

sala em círculo seja uma prática incentivada na literatura de LA, da maneira como fizemos, o círculo significou, apenas, uma inovação na disposição das carteiras – poderia ter sido diferente se tivéssemos feito um planejamento.

Tivemos experiências mais significativas, tanto em relação à indisciplina quanto em relação à aprendizagem, quando experimentamos com os papéis dos alunos e de Silvia, como professora. Nesta turma em que experimentamos com o círculo (a turma mais “difícil” de sexta-feira, um 8º ano), a atividade do diálogo, por exemplo, funcionou muito bem. Inclusive, o assunto sobre os quais alguns dos alunos escreveram foi exatamente o tal futebol – que eles gostavam tanto. Eles nem olharam para o roteiro no quadro, foram pensando no que queriam dizer durante o diálogo e pedindo nossa ajuda para escrever em inglês. O que será que o futebol tem que a aula não tinha? Por que eles ficavam ouvindo música durante a aula? Será se era mais interessante brincar com os colegas e conversar no *Facebook* pelo celular do que “prestar atenção” na aula?

Penso que a resposta para essas perguntas seja que os alunos estivessem mostrando a insatisfação com um sistema (MOSÉ, 2012, 2013) que já nos os motivava (e nem ao professor). Eles conviviam com uma cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) e de ensinar na escola que afastava o conhecimento da vida (MORIN, 2000). Já que a escola, de uma maneira geral, não visita os lugares da cidade (MOSÉ, 2013), quando ela abre seus portões para a vida que vem de fora, como aconteceu na semana da consciência negra, com apresentações de capoeira e dança de rua, ou mesmo no caso que Silvia conta sobre o professor que ensinava geografia com músicas de Gonzaga, as culturas de aprender da escola são ressignificadas. Talvez seja por ansiar por um pouco mais de vida que, durante as aulas, os alunos ficavam ouvindo música, olhando o *Facebook* pelo celular, brincando com os colegas, conversando sobre o futebol, entre outras coisas.

Quando releio a história em que conto sobre a atividade de artes, penso que trouxemos um pouco mais de vida para a sala de aula com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos (não ficamos apenas com as obras anônimas das páginas do livro). Além disso, percebo que houve uma mudança de postura por parte dos alunos depois que Silvia fez a proposta da atividade, em relação ao momento em que ela explicava o texto que introduziria o tema da lição, que foi feito a partir de uma abordagem centralizada na professora. Aliás, quando introduziu a lição, Silvia pediu que os alunos observassem no texto uma parte que estava sublinhada em azul. Nisso, perguntou se os alunos sabiam o que era um hiperlink e o que aconteceria se eles clicassem naquela parte do texto. A

turma, porém, não respondeu conforme o raciocínio dela. Durante uma conversa, ela contou que eles custaram a ver a conexão do texto com a realidade. Disse também que no livro não havia a “mãozinha” (o cursor), mas que seria “a mesma coisa”.

De fato, para algumas pessoas, a representação gráfica da vida pode fazer tanto sentido nas páginas do livro quanto faz no mundo real. Porém, para aqueles alunos da turma de Silvia, ao afastar o pensamento do corpo (pensar a noção de hiperlink fora do texto do computador), a experiência não fez sentido (MORIN, 2000). Além disso, se a aprendizagem ocorra pela experimentação (DEWEY, 1910), penso que não haja experimentação onde não haja vida. O processo acaba sendo desenvolvido apenas pela racionalização (MORIN, 2000) ou abstração (MOSÉ, 2012) do conhecimento e da vida.

Na narrativa III, falo a respeito do valor da autonomia, que a cultura da escola parece não incentivar (MOSÉ, 2013). Em relação a outro valor, como a responsabilidade, ao olhar para nossas histórias, acredito que o mais perto que chegamos foi com o controle do livro didático, que conto na narrativa IV, em que escolhíamos cinco alunos no começo de cada aula e eles ficavam responsáveis por verificar se os colegas haviam trazido o livro. De certa forma, penso que, a partir dessa prática, Silvia passou a socializar as responsabilidades que antes tomava para si. A experiência funcionou bem e, durante o semestre, os alunos passaram a se voluntariar para fazer a verificação. Penso que esta ação pode ser vista como uma versão bem simplificada dos projetos com grupos de responsabilidade, adotados por algumas das escolas que têm pensado o modelo educacional (vide capítulo II).

Em relação ao livro didático, ainda que reconheça nele um auxílio precioso para o trabalho do professor, penso que o livro usado por Silvia na escola reforçava uma prática de ensino muito centralizada na professora, com pouca autonomia para o aluno, com atividades que envolviam muita repetição (cópia), ou seja, com atividades mecanizadas, que não incentivavam a criatividade e nem a criticidade (MOSÉ, 2012, 2013). Além disso, ele ainda reforçava crenças sobre o que seria importante ensinar (TÍLIO, 2008; BRUZ, 2011). Por exemplo, as historinhas em quadrinhos não estavam no livro com o propósito da discussão do tema da lição ou mesmo de entreter, mas eram diálogos, muitas vezes sem sentido, desenvolvidos para o ensino da gramática. Assim, até mesmo na hora da avaliação, quando Silvia não conseguia ensinar a gramática, por falta de tempo, ela se perguntava sobre o que iria avaliar, ou seja, o conteúdo para a avaliação era a gramática – o que parece ser uma crença da professora (BARCELOS, 2004) reforçada pelo livro didático.

Nesta narrativa, Silvia ainda comentou que nem mesmo consultando o livro os alunos conseguiam tirar nota na prova. Acredito que isso se deva ao fato de que eles não sabiam usar o livro para consulta, pois a cultura do livro didático nas aulas de LI era outra – ele era usado para “acompanhar” a aula da professora (isso quando os alunos levavam o livro). Ao longo do semestre, fomos experimentando com a cultura da consulta e da pesquisa com eles, assim como conto nas histórias sobre as atividades que adaptamos para que fossem mais centradas nos alunos. Fomos, então, experimentando com a cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) e de ensinar.

Assim, na medida em que começamos a refletir sobre a prática e pensar em abordagens alternativas, verificamos a necessidade de adaptar as atividades do livro – o que não era simples. Na narrativa III, em que falo sobre o ensino de gramática, por exemplo, estávamos experimentando com o método indutivo e Silvia disse que não sabia “recriar mecanismos” para que o aluno construísse as regras por ele mesmo, pois o livro não vinha “com aquele mecanismo”. Assim, um de meus papéis, como parceiro de Silvia na reflexão e durante nosso período de interformação (GARCÍA, 1999), foi também auxiliar na adaptação das atividades.

Da mesma forma, passamos a pensar a “cultura da prova”. Silvia dizia que muitos alunos faziam as provas duas vezes e ainda ficavam “com nota vermelha” e que, por isso, não os deixaria de recuperação. Ela estava, então, decidida a focar em atividades e em tentar trabalhar para que houvesse aprendizagem, avaliando um pouco mais processualmente, como fez o professor na pesquisa de Arruda (2013), ao invés de se preocupar com a prova escrita (que não provava nada). Como “dar nota” faz parte da cultura da escola tradicional (MOSE, 2012, 2013), tivemos que distribuir pontos para as atividades desenvolvidas durante o semestre – não houve como fugir disso. Ainda assim, acredito termos experimentado com o conceito de avaliação. Ao invés de utilizar a tradicional prova escrita, no fim do semestre, que é uma das práticas avaliativas mais comuns em escolas (DUBOC, 2007), optamos pela avaliação através dos diálogos que os alunos deveriam construir e apresentar para a turma e das biografias.

Ao olhar para as histórias contadas nesta narrativa, vejo que as ações que almejavam alguma mudança de postura em relação ao aluno passaram, direta ou indiretamente, pelo reconhecimento da prática em sala de aula. Não houve como levar o aluno a ter uma postura diferente se não houvesse também uma ressignificação da prática, o que demonstra a importância de experimentar com novas possibilidades (MATTOS, 2003). Silvia tentou usar algumas estratégias da psicologia (reforço

negativo, escrevendo o nome no quadro e retirando caso se comportassem; e punição, deixando sem o intervalo para o recreio e ameaçando não deixar jogar futebol). Em alguns momentos elas funcionaram. Mas acredito que as tentativas mais significativas tenham sido quando experimentamos com uma abordagem de ensino e aprendizagem mais centralizada no aluno, pois não tínhamos como objetivo somente o comportamento, mas o processo de ensino e aprendizagem em si.

Não obtivemos mudanças de postura que pudessem ser visíveis todos os dias (um dia os alunos estavam mais participativos do que outros). Mas enquanto experimentávamos com diferentes práticas de ensino e nos engajávamos em uma prática reflexiva (ZEICHNER, 2003), acabamos por experimentar, também, com os papéis da professora e dos alunos durante o processo. Silvia pôde experimentar com o papel de orientadora (mesmo que por apenas umas poucas aulas) das atividades e os alunos puderam trabalhar mais ativamente no processo (FREIRE, 1996), o que de certa forma já acontecia quando ela usava jogos em sala de aula (o que, portanto, já não era uma experiência tão nova). Porém, experimentamos com esses papéis também no trabalho com a habilidade de leitura e com a gramática, por exemplo, que geralmente eram ensinados a partir de uma abordagem centralizada na professora. Dessa forma, penso que experimentamos com práticas variadas que, até certo ponto, incentivaram o exercício de valores (responsabilidade e autonomia) cultivados na cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) e ensinar dos alunos e da professora.

Por fim, apesar de termos experimentado em vários aspectos, foi necessário, também, que conversássemos sistematicamente, recordando, avaliando e reavaliando nossas ações – o que faz parte do processo reflexivo (DEWEY, 1910). Ao fazermos isso, tentamos conectar os fatores relacionados aos problemas (indisciplina, “falta de interesse”, pouco tempo de aula, etc.), elaborar sugestões, verificar premissas, seguir em frente e retornar aos problemas fazendo novas considerações (o que faz parte de um processo investigativo), assim como explica Dewey (1910), a respeito do modelo de pensamento.

Na próxima narrativa, saímos de uma perspectiva micro, para uma perspectiva macro, considerando alguns aspectos relacionados às políticas educacionais, mas tendo em vista o trabalho pedagógico e o conteúdo de LI na escola.

Narrativa V: Sobre a relação com as políticas educacionais

Embora ela tivesse autonomia em sala de aula, a prática de Silvia estava condicionada ao sistema educacional. Assim, o que acontecia na escola também afetava suas aulas, direta ou indiretamente. Por isso, em nossas conversas, nos dedicamos também a compreender a questão das políticas educacionais e como elas afetavam a prática de Silvia. Conversamos sobre o CBC, o PIP, o Dia “D”, a escolha do livro didático e sobre as avaliações institucionais. Não chegamos a conversar sobre o módulo II, mas estive presente nas reuniões junto com Silvia, por isso incluo alguns comentários sobre essas reuniões na história a seguir, em que resumo nossas conversas.

“Como isso afeta seu trabalho na escola?”

Por orientação da escola, Silvia fazia os planejamentos bimestrais (anexo 9) conforme os eixos temáticos estabelecidos pelo CBC. Além disso, ela deveria preencher os diários de classe conforme o mesmo documento. Conversamos sobre isto:

- Silvia Pior é que agora eu estou achando esquisito demais, eu colocava em inglês, em tópicos, ficava muito mais resumido, agora tem que fazer tudo em português. Ontem eu fiquei lá até 12h30 passando no diário. Eu faço no meu caderno em inglês e depois passo no diário em português. (...)
- Rafael Quem pediu para você fazer isso?
- Silvia Foi o menino do PIP. Comigo ele nem conversa, porque eu não sou do português.
- Rafael Mas o PIP não tem inglês, tem?
- Silvia Tem não, por isso.
- Rafael Mas por que falaram isso para você então?
- Silvia Olhou meu diário também. Para ver se os meninos não têm vermelho. Esse bimestre não deixei ninguém de vermelho, porque foi uma prova em cima de outra. Eles estão querendo isso daí. É a gente que tem que trabalhar com consciência, com atividades que o aluno aprenda, para não ter que ficar medindo com avaliação. Se ele foi mal, você dá um jeito de trabalhar aquilo. (SR6, 24/08/13)

Mesmo contemplando outras áreas (português, ciências e matemática), o analista educacional do PIP olhava os diários de todos os professores – segundo Silvia, para ver se “tinha vermelho” e ainda pedia que fossem preenchidos conforme o CBC. Nisto, Silvia teve que se adaptar, ainda que com muitas dúvidas sobre o preenchimento. Houve

uma reunião com a Superintendência de Ensino sobre o assunto. Conversamos sobre isso:

- Silvia Nós ficamos em uma sala só com professores de inglês. Eles falaram sobre o CBC, só que o modo de preencher o diário, eu não cheguei a entender, ela não foi clara, que é o tal modo que o [professor do PECPLI] explicou.
- Rafael No módulo II, na escola, foi falado também, mas falaram tão rapidinho...
- Silvia Mas é que eles também não sabem bem como é para fazer, ainda têm dúvida.
- Rafael Só sabe que tem que fazer, né.
- Silvia É, mas você viu que o [professor do PECPLI] explicou lá esse dia, ele tem uma visão melhor do que esse menino do PIP. (...) Cada ano que passa vem uma mudança nova, esse ano mesmo o diário mudou bastante.
- Rafael Em que sentido?
- Silvia De preenchimento, as áreas de preenchimento, este ano estão mais claras, não está com tanta repetição. Você repetia a nota não sei quantas vezes. Ainda repete, eu ainda tenho que passar nota no diário duas vezes. Uma fica no diário e outra fica na secretaria. Eu tinha uma planilha no computador, dava para fazer direitinho, mas lá na escola diz que não pode, tem que fazer a mão. Igual agora, final do bimestre, eu fico dois, três dias, fico quase o dia todo em casa só preenchendo diário. (...) (SR8, 05/09/13)

Nessa conversa, ela comparou as diversas instruções que teve sobre o preenchimento do diário, se referindo ao professor do PECPLI (que havia desenvolvido sua dissertação de mestrado sobre o CBC e falou com as professoras do projeto sobre sua pesquisa e explicou, ainda que ligeiramente, sobre o preenchimento do diário) e ao consultor do PIP. Lembrei a Silvia que durante uma das reuniões com o módulo II também foi discutido sobre o preenchimento do diário a partir do CBC, mais ela disse que ainda se sentia insegura, pois as informações sobre o preenchimento do diário não estavam claras. Ela ainda comentou que a cada ano várias mudanças acontecem na burocracia e que, naquele ano, o preenchimento do diário (que deveria ser feito a caneta) estava mais simplificado (sem tantas repetições), mas ainda tomava muito de seu tempo.

Não chegamos a conversar sobre o módulo II, mas pelas reuniões em que estive presente, percebi que o tempo deste encontro era bem aproveitado para as discussões relacionadas aos interesses da escola, professores e alunos. Em minhas anotações, comentei sobre alguns assuntos da pauta dos encontros em que estive presente:

A pauta era PIP, indisciplina e metodologia, mas a discussão ficou apenas na indisciplina (muita coisa para se discutir sobre o assunto). (NC6, 23/08/13)

O que pode ser feito para melhorar a aprendizagem? Professores sugeriram passar trabalho para os alunos fazerem casa. (NC4, 16/08/13)

No dia a dia, o que pode ser feito com alunos que incomodam as turmas? Encaminhar os alunos para atividade extraclasse. Mas quem ficaria com eles? A escola iria procurar por estagiários para cuidar desses meninos. Mas enquanto não arruma estagiário? Sem resposta. (NC4, 16/08/13)

Um analista educacional tinha vindo à escola e tinha reclamado que os diários não estavam sendo preenchidos corretamente. Eles deveriam ser preenchidos conforme o CBC. (NC8, 02/09/13)

Na próxima semana, os alunos com dificuldade em português e matemática iriam ficar na biblioteca durante o horário de aula para fazer atividades extras, como sugerido pelo consultor do PIP. Preocupação sobre a dificuldade com funcionários e a disponibilidade de salas para dar aulas extras para esses alunos, como exigia a SE. (NC8, 02/09/13)

Como sugerido pelo PIP, todos os professores, na quarta-feira, deveriam trabalhar com interpretação de texto para ajudar a “recuperar” os alunos com dificuldade. (NC8, 02/09/13)

Todos os professores reclamaram [de um dos 8^{os} anos]. Disseram que mesmo com os livros abertos, os alunos não conseguiriam tirar nota na prova. Estavam preocupados com a avaliação da escola, pois no próximo ano, os alunos do 8º ano estariam no 9º, e a avaliação da escola toda dependeria da nota desses alunos. (NC13, 23/09/13)

Foram discutidos vários problemas e preocupações, algumas ações puderam ser planejadas e outras eram “sugeridas” pelo consultor do PIP. Nisso, a escola e os professores tentavam dar conta dos problemas – algumas “soluções” geravam outros problemas, como no caso do que foi sugerido pelo consultor do PIP, sobre as atividades extras, sendo que a escola não tinha espaço e nem pessoas para cuidar dos alunos que ficariam fazendo estas atividades.

Outra das ações que vinham por intermédio da SEE era o Dia “D”. Em uma de nossas conversas, Silvia me explicou do que se tratava:

Silvia Sábado agora vou ter que trabalhar. Dia D na escola.

Rafael Dia “D”? Trabalhar fazendo o que?

Silvia Quarta-feira parou. Acho que foram todas as escolas da rede estadual. Tem a ver com o plano de intervenção que tem que ser feito para aqueles alunos que estão abaixo da... daquela prova. São três tipos de prova. (...) O 9º eu sei que faz. (...) Está lá o rendimento da escola, nós estamos no nível crítico (...) matemática e português está baixo. Então tem que fazer alguma coisa para melhorar a aprendizagem desses alunos, a nota, porque de acordo com esse rendimento é que vêm as verbas da escola. Daí tem aqueles planos de intervenção da Secretaria de Educação, eles mandam aqueles orientadores. Lá mesmo está recebendo um, agora pergunta se ele vai na sala de aula orientar o professor? Só vai lá para olhar porque as notas estão assim. (...) Eles olham o diário. Eu estava escrevendo em inglês, me pediu para

escrever em português. Olha as notas e... (...) (SR3, 08/08/13)

O Dia “D” era para que a escola recebesse os pais e responsáveis dos alunos para pensarem em planos de intervenção que ajudassem na aprendizagem. Como Silvia não recebia a visita do consultor do PIP, o sentimento que ela tinha era de que as ações da SE seriam apenas mais uma forma de cobrar resultados nas provas do Governo, além de impedir a reprovação de aluno (não poderia ter “nota vermelha” no diário). Aliás, quando os alunos faziam a prova do Governo Estadual, ela precisava refazer seu planejamento. Ela comentou sobre uma das provas:

Silvia Igual a gente estava discutindo outro dia com os professores [na escola], que os alunos do 1º ao 4º ano têm que sair de lá sabendo somar, subtrair, e... ler, por exemplo. Aí exige um conteúdo imenso de história, geografia, ciências, lá no 4º ano, sendo, tudo bem, uma coisa poderia estar bem integrada à outra. Mas sabe que o aluno parece que não percebe que até na aula de ciência ele está aprendendo a ler. Mas então depois vai cobrar na prova, no PROEB, por exemplo, que é a prova que o 5º e o 9º ano fazem para medir a aprendizagem. [...] Depois vai classificar qual o nível da escola, vem aquele gráfico. “A maioria não sabe ler, a maioria não sabe...” Vai de matemática a mesma coisa... [...] Então cobra muito do professor e a aprendizagem fica de lado. Então as professoras estavam falando, focar mais no principal, né, no que os alunos estão precisando, não ir tão além. Mas depois vem a prova. Se o professor fica lá cozinhando, cozinhando, cozinhando, segurando numa matéria, depois vem uma coisa muito diferente lá na prova. Lá ele vai cobrar o conteúdo e não o que o aluno aprendeu. Complicado, né.

Rafael Só que nessa prova tem inglês também?

Silvia Não...

Rafael Então você está livre dessa...

Silvia (risos)

Rafael Então você está livre dessa, vamos botar esses meninos pra falar.

Silvia Sei... (SR4, 15/08/13)

Nesse dia em que Silvia falou sobre o PROEB, ela demonstrou uma preocupação com a relação entre conteúdo e aprendizagem. Vendo-se parte de um sistema, ela toma aquela preocupação para si. Além do PROEB, os alunos de Silvia também fizeram a prova do PAAE, mas não chegamos a falar sobre esta prova – embora ela tenha precisado mexer no planejamento e cancelar algumas atividades que tinha planejado.

Outra questão que exigiu a atenção de Silvia foi a escolha do livro didático – uma prática consideravelmente nova para ela. Conversamos sobre seus critérios para avaliação do material:

- Rafael Quais foram os critério que você usou para avaliar o livro didático?
- Silvia Todos os dois estão de acordo com o CBC. Trabalham as habilidades... Daí vem a questão de texto. Estão trazendo textos adequados? Sim, também.
- Rafael De que maneira que está adequado, me explica.
- Silvia Ele tem tirinhas, música,... igual aqui é um quadro, figura... placas, gráficos...
- Rafael Você quer dizer vários gêneros?
- Silvia Gêneros, ele [o livro que ela preferia] contempla vários gêneros. Esse outro aqui também. Só que esse outro aqui [o que ela preferia], a estrutura do exercício... traz muita coisa para o aluno fazer na oralidade. Tá vendo, ele tem que olhar o questionamento, mas ele pode debater com o colega.
- Rafael Essas perguntas estão em português...
- Silvia Não, mas é muito pouca coisa. (...) [ainda sobre o livro que ela preferia] E aqui atrás traz um suporte, dicionário [glossário]. Traz até figura que dá pra fazer até bingo, olha.
- Rafael É bem ilustrativo.
- Silvia É, e é bem menos carregado visualmente. Esse outro está muito carregado, com essas páginas muito coloridas... Achei muito carregado.
- Rafael Eu achei até parecido.
- Silvia Está, os dois estão bem... (...)
- Rafael Este daqui que você escolheu você disse que tinha alguma coisa sobre o *listening* nele, você achou que fosse melhor?
- Silvia Não, o *listening* desse aí eu achei um pouco mais fraco. (...)
- Rafael Esse aqui você não gostou dele por que ele é muito carregado, só por isso?
- Silvia Não, gostei mais do outro por causa do suporte, traz material extra. [no *CD-room*]
- Rafael A escola não tem sala de computação, né?
- Silvia Tem, mas é muito pequena, eu nunca usei. (...) Aqui, se a gente for ver, os dois estão contemplando as coisas que a gente está preocupado, né.
- Rafael Preocupado com o que?
- Silvia Por exemplo, têm coisas mais interessantes para eles, não ficam só naqueles exercícios parados ou que faz que eles precisam muito da gente para poder resolver, né. (SR3, 08/08/13)

Silvia analisou se os livros estavam de acordo com o CBC, depois analisou outras questões (a parte visual) e disse que iria escolher a primeira opção, a que vinha com suporte em *CD-room* para o professor. Mas em nosso encontro seguinte, ela disse

que havia mudado de ideia e escolhido o outro livro – também escolhido por uma professora participante do PECPLI:

- Silvia O cara da editora ligou, falou que [a professora do PECPLI] tinha escolhido o livro. Daí eu pensei e troquei o livro, escolhi o outro.
- Rafael Por que você trocou? Por causa da professora?
- Silvia Não, mas também pelo que a gente conversou aquele dia, as atividades estão mais... olhando um pouco mais para o aluno, dando mais trabalho para ele, tirando o olhar de mim. Por que aquele outro, daí que eu fui olhar direitinho, tinha exercício até em português. (SR4, 15/08/13)

Silvia explicou que a mudança de opinião em relação à escolha do livro foi devido aos papéis da professora e dos alunos (que, na época, ainda estávamos tentando ressignificar), ao fato dos exercícios estarem em português (o já tínhamos observado em conversa anterior) e também demonstrou ter levado em consideração a escolha feita pela professora do PECPLI.

Em uma de nossas últimas conversas, já no fim do semestre, Silvia comentou sobre um pedido feito pela SEE, em relação ao CBC:

- Silvia E tem isso também, a Secretaria de Educação faz as coisas para ontem. Diz que vão fazer uma alteração no CBC e pediu sugestões dos professores.
- Rafael Nossa, vai fazer alteração no CBC?
- Silvia Aí, o que a gente tem a acrescentar, a eliminar, a modificar e... eu falei, “oh, o que eu tenho para falar sobre isso de inglês?”, eu tenho que pegar lá o CBC e ver por parte o que poderia... Ah, é muito difícil. Igual as professoras falaram, eles tinham que ter feito uma reunião por área, um dia só com o pessoal de inglês, só com o pessoal de matemática, e por todo mundo para discutir junto. Eu acho que daí daria alguma coisa. (...)
- Rafael Mas qual é a sua opinião sobre o CBC?
- Silvia A divisão de conteúdos é grande, com uma aula só por semana, ele fica praticamente inutilizado.
- Rafael Inutilizado?
- Silvia Não é que ele fica inutilizado. Você não consegue cumprir com tudo que está pedindo ali. Tem carga horária, por exemplo, para oralidade, *speaking*... você não cumpre aquela carga horária.
- Rafael Na verdade faz um pouquinho em cada aula...
- Silvia Do que está pedindo, né?
- Rafael Em uma aula às vezes você usa várias habilidades, né. Tem um pouco de leitura, um pouco de habilidade oral, da compreensão oral, você está falando com os meninos em inglês, eles ouvem vocês falando... Se eu fosse dar uma sugestão eu falaria a questão do diário mesmo, que você reclamou

outro dia, de ele ter que ser escrito de acordo com o CBC.

Silvia Mas isso não tem nada a ver com o CBC não, ué.

Rafael É, quem manda fazer isso é a Secretaria de Educação, né.

Silvia E está um tal de pegar o diário para olhar... (SR14, 14/11/13)

Sentamos um dia na sala dos professores da escola em que Silvia trabalhava e discutimos novamente o assunto. Ela não via o que modificar no CBC e eu também não. Assim, no preenchimento do formulário, ela disse que não tinha sugestões de mudanças, mas sugeriu que fosse incluído um documento com detalhes sobre o preenchimento do diário conforme o CBC, já que esta era uma exigência da SE.

A seguir, giro o caleidoscópio de histórias pela quinta vez e última vez neste capítulo. Olho através das lentes teóricas e ofereço algumas perspectivas de interpretação das histórias vividas e narradas.

Girando o caleidoscópio de histórias

A narrativa V aborda alguns aspectos relacionados às políticas educacionais e suas implicações. A leitura da narrativa me remete ao sentimento da professora em relação às provas institucionais e a cultura de “avaliação para a nota”, às implicações trazidas pelo baixo status da LI na prática de Silvia e à importância que podem ter as comunidades de prática (visto a necessidade de se pensar sobre estes aspectos), às contribuições que o trabalho colaborativo pode trazer à professora, em comparação com algumas medidas tomadas pela SEE, em especial, a intenção de fazer alterações no CBC.

Ao reler esta narrativa, tenho a impressão de que Silvia trazia consigo o discurso de como ela (e também de como outros professores, com os quais convivia) se sentia em relação às políticas educacionais. Por exemplo, ela mostrou-se solidária com o discurso das professoras que reclamavam de ter que ensinar para a prova – uma cultura que faz parte do sistema (MOSÉ, 2012, 2013). Ainda que eu a tenha lembrado que o conteúdo de LI não era avaliado pelas provas do Governo e que, portanto, ela estaria livre daquela cobrança (o que a daria “autonomia” para planejar o conteúdo de suas aulas), compreendo que ela se sentia igualmente pressionada a “avaliar para a nota” – afinal, ela fazia parte do sistema e “avaliar para a nota” fazia parte da cultura da escola, uma cultura que não a satisfaz e nem aos outros professores, pelo o que ela conta.

Em virtude do pouco tempo de aula que tinha com cada turma, que reflete o baixo status da LI no currículo, Silvia se sentia angustiada. Conto na narrativa I que, nessa situação, ela tinha dificuldade de imaginar uma maneira de concretizar ações para promover melhores condições de ensino e aprendizagem da LI na escola. Ela dizia se sentir perdida no planejamento por causa do pouco tempo, no sentido de saber que conteúdo deveria ensinar, como deveria avaliar e se o tempo seria o suficiente para isso. Nesse sentido, acredito que a experiência de pesquisa possa ter colaborado para que ela tivesse, no trabalho colaborativo (MATTOS, 2013), a oportunidade de refletir sobre essas questões e pensar em ações. Ainda que de uma forma simplificada e menos abrangente (em comparação com o que seria possível fazer em uma comunidade maior, como no módulo II, na escola, ou na formação continuada), mas talvez com orientação mais personalista (GARCÍA, 1999), tivemos a oportunidade de aprender juntos, em um processo de interformação (GARCÍA, 1999).

Esse trabalho colaborativo pode contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia formativa, visto que a autonomia formativa não se desenvolve no trabalho individual, mas na criação de redes de sustentações e conversações (COELHO, 2011), de acolhimento (2010), no sentimento pertencimento a uma comunidade (MURPHEY *et al.*, 2010). Da mesma forma como Silvia participa de um projeto de formação continuada, que contribui com tais aspectos no sentido da comunidade de prática, no trabalho colaborativo de nossa experiência de pesquisa penso que tivemos a oportunidades, mesmo que por um tempo curto, de participar de um processo de interformação (GARCÍA, 1999).

Em relação ao CBC, acredito que o pedido feito pela SEE para que os professores sugerissem mudanças no documento tenha sido um pouco equivocado, pois não consigo visualizar, a partir da experiência vivida com Silvia na escola, de que maneira uma mudança no documento poderia auxiliá-la. Considerando o trabalho que desenvolvemos colaborativamente (MATTOS, 2013) ao longo do semestre, que incluiu a adaptação de atividades do livro didático, experimentação com abordagens mais centralizadas no aluno, formas alternativas de avaliação da aprendizagem, penso que são necessários outros tipos de esforços que possam auxiliar o professor a pensar relação pedagógica (SERRES, 2013).

Penso que o CBC traz contribuições metodológicas de especial significância ao trabalho do professor, mas talvez seja difícil para o professor conseguir, sozinho, agir sobre as teorias discutidas no documento a fim de superar modelos pedagógicos

arraigados (MATTOS, 2013). Como explicam Mattos (2013) e Sól (2013), esse é um caminho longo e complexo. Assim, acredito que, ao invés de uma mudança no documento, sejam necessárias mais ações que possam ajudar o professor na busca por alternativas que o auxiliem no desenvolvimento do trabalho educacional.

Da mesma forma como os reflexos de luz nos espelhos de um caleidoscópio fazem as cores se misturarem, formando imagens, as histórias recontadas nas cinco narrativas que compõem este capítulo se mesclam, se interrelacionam e se complementam. Elas versam sobre as inquietações da professora, os papéis em sala de aula, a prática de ensino de LI na escola, as ações elaboradas em sala de aula e a relação da LI e da professora com as políticas educacionais. Ao olhar para as histórias através das lentes teóricas deste estudo, observei (i) o sentimento de culpa da professora; (ii) desejo de que houvesse uma mudança de postura por parte dos alunos; (iii) a dificuldade de ensinar devido o baixo status da LI no currículo e suas implicações; (iv) algumas tentativas de experimentação com a prática que poderiam contribuir para o exercício de valores como a autonomia e a responsabilidade; (v) algumas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem que caminhou pela abstração e pela experimentação; (vi) crenças e conhecimentos da professora em relação ao processo de ensino e aprendizagem; (vii) a necessidade de planejamento de medidas conjuntas (e não isoladas), sistematizadas, que incluam a reflexão e avaliação de ações; (viii) a relação entre participante e pesquisador; (ix) as contribuições do trabalho colaborativo; e (x) a importância das comunidades de prática.

No próximo capítulo, olho a experiência de pesquisa pelas lentes do caleidoscópio, retomando as perguntas de pesquisa e refletindo sobre os sentidos que foram compostos.

CAPÍTULO V

A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA PELAS LENTES DO CALEIDOSCÓPIO

Início este capítulo refletindo sobre os sentidos compostos nas narrativas ao passo em que retomo as perguntas de pesquisa. Em seguida, trago algumas implicações para a área de formação de professores, em especial, para a formação continuada, faço algumas considerações sobre as limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras. Concluo com um último giro no caleidoscópio.

Retomando as perguntas de pesquisa

Neste estudo, tive como objetivo acompanhar a participante da pesquisa na escola em que lecionava a LI e, através da prática de reflexão colaborativa, engajar em um processo narrativo-reflexivo sobre sua prática de ensino, através das seguintes perguntas de pesquisa:

- Que tipos de histórias a participante conta sobre sua prática na escola?
- O que suas histórias e experiências revelam sobre sua compreensão da prática de ensino de LI?
- Como a reflexão sobre a prática auxiliou a participante na busca por alternativas que poderiam ajudá-la a desenvolver-se profissionalmente?

Responderei a cada uma destas perguntas a seguir.

Que tipos de histórias a professora conta sobre sua prática na escola?

Iniciei a análise dos dados pelos textos de campo, os quais li e codifiquei. Durante este processo, surgiram as primeiras unidades, temas e categorias. Repeti o mesmo procedimento com as transcrições de nossas conversas. Ao comparar os dados, selecionei os principais temas e os organizei em cinco amplas categorias, que serviram de base para a composição das narrativas. A tabela a seguir resume os temas em cada narrativa:

Narrativas	Temas					
As inquietações	Sentimento de culpa	Problemas de indisciplina	Falta de interesse dos alunos	Baixo status da LI no currículo		
A sala de aula de LI e os papéis em sala de aula	Papel dos alunos	Papel da professora	Perfil real da turma	Perfil desejado da turma		
A prática de ensino de LI	Habilidade de leitura	Ensino de vocabulário	Tradução	Ensino de gramática	Cultura da escrita	Prática da oralidade
As ações em sala de aula	Organização da sala de aula	Livro didático	Tipos de atividade	Avaliação	Disciplina	Interesse dos alunos
A relação com as políticas educacionais	PIP	Dia “D”	CBC	Módulo II	Escolha do livro didático	Avaliação institucional

Tabela 1: Narrativas e temas

A primeira narrativa traz os questionamentos feitos por Silvia durante a experiência de pesquisa. O primeiro questionamento tem relação com o sentimento de culpa. Silvia conta que planejava as aulas e elas iam “água a baixo” por causa dos problemas de indisciplina e “desinteresse” dos alunos. Ao refletirmos sobre a questão, aponto os problemas descritos por ela e, assim, Silvia comenta sobre a necessidade de buscar alternativas que “chamassem mais atenção” e que interessassem mais aos alunos. O segundo questionamento é sobre os problemas de indisciplina, em que a professora conta que não havia ninguém na turma que “puxasse para estudar”, mas reconhece que mesmo entre os “bagunceiros”, havia aqueles que “davam conta”. Em seguida, Silvia se questiona sobre a “falta de interesse” dos alunos e diz que “passar o conteúdo” não era difícil, pois difícil era conseguir “chamar a atenção” dos alunos. O último questionamento é em relação ao “pouco tempo” para o ensino da LI na escola que, na verdade, é um reflexo do baixo status da LI no currículo escolar. A angústia, a incerteza e a dificuldade são sentimentos que perpassam todas as histórias que compõem esta narrativa e, até certo ponto, refletem o sentimento da professora e dos alunos em relação às dificuldades de ensinar e de aprender em um contexto em que o currículo é segmentado, as aulas são centralizadas nela, os alunos têm pouca oportunidade exercer a autonomia, criticidade e criatividade (MOSÉ, 2012, 2013; MORIN, 2000).

A segunda narrativa é sobre a sala de aula de LI e os papéis em sala de aula. Silvia comenta sobre os desenhos que fez sobre a turma que ela tinha e a turma que desejava ter. Ao descrever o desenho, ela fala, mais uma vez, sobre a indisciplina e a “falta de interesse” dos alunos. Ela fala também sobre o descaso dos alunos que não levavam o livro. Nisto, ela olha para si e para como se sente em relação ao contexto, desejando mudanças de posturas, inicialmente, com o foco no aluno. O papel que ela delineia para si é da professora que centraliza o processo e os alunos seriam aqueles que “prestariam atenção” na aula. Porém, quando conta a história de uma atividade que não havia funcionado, ela reflete sobre os papéis em sala de aula, dizendo que deveria começar com atividades mais centralizadas no aluno desde o início do ano. Assim, ela avalia a experiência passada e direciona o olhar para o futuro, se abrindo para a possibilidade de experimentação com esse papel no processo de ensino e aprendizagem. Embora as histórias contadas nesta narrativa nasçam da dificuldade do trabalho no contexto que tem uma cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 2002) e ensinar particulares, parece haver, na abertura para a experimentação de novas possibilidades (MATTOS, 2013), um indício de que a professora percebe a possibilidade de repensar a

relação pedagógica (SERRES, 2013) e a possibilidade de, futuramente, ressignificar a cultura de aprender e de ensinar a partir do uso de abordagens mais centralizadas no aluno.

A terceira narrativa é sobre a prática de ensino de LI. As histórias que compõem esta narrativa surgiram durante as conversas em que falávamos sobre o trabalho com a habilidade de leitura, o ensino de vocabulário, o uso da tradução, o ensino da gramática, a cultura da escrita e a prática da oralidade. As histórias nascem do reconhecimento da prática de Silvia e, quando havia o desejo de experimentação de uma nova prática, ou quando eu percebia que uma maneira alternativa de pensar a prática pudesse ajudá-la, fizemos algumas tentativas. Assim, atividades do livro foram planejadas e adaptadas. Algumas vezes as atividades funcionavam e outras vezes não. Por isso, os sentimentos que acompanharam as conversas foram desde o sentimento de preocupação e expectativa que antecedia a elaboração de uma atividade com a turma, a frustração com a atividade que não tinha funcionado, a alegria de ver os alunos participando e a surpresa positiva com a turma que ela achava que não iria aderir à proposta. As histórias que compõem esta narrativa nasceram de conversas em que ela demonstrava uma visão estruturalista do ensino e, na experimentação com a prática, ela começava a se abrir também para a necessidade de se pensar a relação pedagógica (SERRES, 2013).

Na quarta narrativa aparecem histórias sobre as ações que foram desenvolvidas em sala de aula durante a experiência de pesquisa, como a tentativa de organização das carteiras em círculo, uma forma de fazer com que os alunos trouxessem o livro para as aulas, os tipos de atividades que poderiam funcionar com as turmas e a forma de avaliação. Por fim, em uma das conversas que compõe esta narrativa, Silvia diz que não estava sentindo a mudança de postura que ela desejava para os alunos, o que nos faz olhar para a experiência de pesquisa e refletir sobre as ações, sobre o que havia sido feito até aquele momento e o que ainda poderia ser feito, tendo em vista as ações que funcionaram e as que não funcionaram – o que, de fato, era necessário que acontecesse, tendo em vista a natureza do pensamento reflexivo (DEWEY, 1910) e o fato de que estávamos engajados na prática reflexiva (ZEICHNER, 2003).

A quinta narrativa é composta em torno das histórias em que Silvia contava sobre as ações que vinham por intermédio da SEE, como o PIP e o Dia “D”, frutos de políticas educacionais que não incluíam a LI, mas que acabavam afetando, entre outras coisas, o seu planejamento. Ela também olha para como se sentia em relação às provas institucionais, dizendo que não avaliavam a aprendizagem dos alunos e acabavam,

igualmente, afetando seu planejamento. Por fim, ela fala sobre o CBC e se refere ao documento como uma referência para a avaliação do livro didático que deveria escolher para o ano seguinte e, ao mesmo tempo, ela olha para como se sentia em relação à tentativa de aprender a preencher o diário de classe a partir do mesmo documento, que era uma exigência da SEE. As histórias que ela conta, mais uma vez, nascem da vivência em um contexto muito particular de ensino (MOSÉ, 2013) e mostram como as políticas de ensino, nesse contexto macro, podem influenciar a prática do professor e até mesmo sua identidade.

De maneira geral, as histórias que Silvia contava durante nossas conversas, que compõem as narrativas deste estudo, vinham acompanhadas do sentimento de dúvida, angústia e dificuldade. Mas havia também o desejo de ver a aprendizagem de LI acontecer na sala de aula. Por isso, através da prática reflexiva (ZEICHNER, 2003) e no trabalho colaborativo (MATTOS, 2013) houve um movimento em busca de respostas, o que trouxe uma abertura para a experimentação com novas práticas.

Algumas das histórias contadas por ela tiveram relação com os estudos de Arruda (2013), Mattos (2013), Sól (2013), desenvolvidos com professores e egressos de projetos de formação continuada, em que as pesquisadoras falam sobre a questão da avaliação, da experimentação com novas práticas e sobre como os professores se sentiam em relação ao trabalho docente e suas práticas, respectivamente. Ainda com relação aos estudos de Mattos (2013) e Sól (2013), as histórias contadas por Silvia são histórias de experimentação com a prática e novas teorias, mas que demonstram que o caminho para a mudança de prática é complexo e que precisa de tempo e reflexões sistemáticas para amadurecer.

O que suas histórias e experiências revelam sobre sua compreensão da prática de ensino de LI?

No início de nossa experiência de pesquisa, as histórias que Silvia contava não diziam muito de sua prática, pois ela se via presa à dificuldade, ao “desinteresse” dos alunos, ao sentimento de angústia. Havia apenas os questionamentos. Durante a experiência de pesquisa, começamos a olhar mais para sua prática e fomos nos movendo em busca de respostas e, no processo, conhecendo um pouco mais sobre sua prática. Nisso, ela demonstra uma visão estruturalista do ensino, pautado pela gramática. Além disso, ela usava muitas expressões que tinham relação com uma visão de ensino como

transmissão de conhecimento (“Se eu estou ali explicando, ele está aprendendo”), da professora que centraliza o processo, no qual o aluno participa “prestando atenção” e “acompanhando a aula”. Devido ao fato de estarmos engajados em uma prática reflexiva (ZEICHNER, 2003), de trabalho colaborativo e de conhecimento de novas teorias (MATTOS, 2013), penso que minha presença a tenha ajudado a pensar sua prática de forma diferente, a ver outras possibilidades que antes não via, pois estava muito presa às dificuldades.

Durante algumas das reflexões que fizemos sobre sua prática, ela demonstra ter conhecimento de algumas práticas discutidas na literatura de LA (no caso das estratégias para a prática da leitura e a forma de apresentação de vocabulário), mas seu conhecimento sobre a prática também parece advir de sua experiência como estudante no curso de extensão, de sua própria experiência de prática na escola e também tem influência de suas crenças (foram poucas às vezes em que ela se referiu à formação continuada ou ao período de sua formação na faculdade). Enfim, por ela referir muitas vezes ao ensino de LI pelo aspecto gramatical e estruturalista, penso que ela se veja entre esse aspecto e o desejo de fazer diferente, mas ainda muito presa a práticas arraigadas. Por isso, acredito que algumas das reflexões que fizemos poderão somente fazer sentido para ela daqui a algum tempo (SÓL, 2013).

Como a reflexão sobre a prática auxiliou a professora na busca por alternativas que poderiam ajudá-la a desenvolver-se profissionalmente?

No início de nossa experiência de pesquisa, Silvia disse que ficava “martelando os problemas” (narrativa IV), tentando entender o porquê de não conseguir dar a aula que planejava e se questionava como a situação havia chegado naquele ponto. Ela se perguntava se ela seria o problema e se o problema seria porque ela não conseguia “chamar a atenção” dos alunos (narrativa I). Assim, ela também disse que não conseguia sair daquela situação de dificuldade e não conseguia “tomar uma providência” (narrativa IV).

Considerando que Silvia tinha esses questionamentos e dificuldades, acredito que a experiência de pesquisa tenha sido uma oportunidade para que, em conjunto (MATTOS, 2013), ela buscasse respostas às suas perguntas. Estivemos engajados em uma prática social de reflexão (ZEICHNER, 2003). Nossas conversas tinham caráter inquisitivo, avaliativo e sistemático, pois nos encontrávamos praticamente todas as

semanas para refletir sobre as questões que a incomodavam e sobre sua prática na escola. Como nossas conversas estavam abertas ao planejamento, às necessidades da participante, houve também a oportunidade para que ela experimentasse com ações que a auxiliassem com a prática de ensino de LI na escola. Quando conversamos sobre práticas alternativas, ela se mostrou disposta a experimentá-las e, assim, viu alguns benefícios (narrativa III). Assim, estivemos igualmente engajados em uma prática colaborativa, que envolveu o conhecimento de novas teorias e a experimentação com a prática (MATTOS, 2013).

Contudo, acredito que ela ainda esteja muito focada no aluno (esperando dele uma mudança de postura), presa aos problemas, ao contexto difícil e precisaria de mais tempo (SÓL, 2013) para que continuasse a refletir sobre como uma ressignificação, não apenas de prática, mas de crenças e discursos, poderia auxiliá-la nos vários problemas que enfrenta. Nesse sentido, mudanças substanciais precisam de mais tempo para amadurecer (DEWEY, 1910). Não posso dizer que a reflexão que iniciamos juntos vai perdurar ou se terá um efeito em sua prática futura.

Implicações deste estudo

Este estudo traz pelo menos três implicações para a área de formação de professores, em especial a de formação continuada: nas discussões sobre a relação escola e universidade, a escuta das histórias e o lugar da prática nesses projetos.

Primeiramente, acredito que tenha sido de fundamental importância ter acompanhado a participante por um período (não tão longo quanto eu gostaria) na escola. Além de ser um requisito da Pesquisa Narrativa, foi na convivência que pude compreender melhor as inquietações e dificuldades da participante. Quando iniciamos a experiência de pesquisa, senti que Silvia me esperava como quem esperava uma visita em sua casa. Na primeira semana de aula, me levou de sala em sala (como que de cômodo e cômodo) e me apresentou aos alunos, que ficavam curiosos, me perguntavam como diziam seus nomes em inglês e perguntavam se eu iria voltar (talvez perguntassem isto se referindo aos alunos que vão à escola para o período de estágio e depois não voltam). Assim, pensando nos programas de formação continuada, acredito que a visita às escolas (como tem cogitado as coordenadoras do PECPLI, a pedido das próprias professoras participantes do projeto) seja um ganho para o pesquisador, para o

formador e para o professor, que passam a estreitar ainda mais os laços entre escola e universidade.

Em segundo lugar, também acredito que tenha sido importante a escuta das histórias da participante, bem como a abertura para suas necessidades. Embora eu tivesse sempre um planejamento pronto para guiar nossas reflexões durante os encontros, muitas vezes o planejamento foi deixado de lado para que conversássemos sobre as questões trazidas por Silvia para nossos encontros. As histórias que ela contava sobre a vida na escola mostravam como se sentia, o que pensava e como pensava a experiência de prática, além de que situavam o pensamento na complexidade do contexto e suas dificuldades. A escuta dessas histórias trouxeram, portanto, não apenas implicações para o andamento do estudo, mas trazem implicações sobre a importância de escutar essas histórias nos projetos de formação continuada. Penso que essas histórias podem informar os projetos sobre as decisões sobre os rumos do projeto, bem como sobre as discussões que são propostas neles, como acontece no PECPLI, por exemplo. Em termos de implicações para a escola, seria importante o professor ter esse espaço também na sua escola.

Por último, me questiono sobre o porquê de, na maioria das vezes, ter sido eu a resgatar a discussão proposta pela formação continuada. Silvia mencionou a formação continuada em duas ocasiões (no trabalho com a habilidade de leitura e no preenchimento do diário de acordo com o CBC). Por outro lado, ela menciona o curso de extensão em mais oportunidades (geralmente se referindo à prática da professora no curso nas vezes em que conversamos sobre o ensino da gramática). Talvez este se trate de um caso em particular, mas o fato é que, para ela, parecia existir uma ligação necessária entre teoria e prática, que dependia não apenas da experimentação como professora, mas como aluna. Da mesma forma como eu aprendi muito observando sua prática na escola, acredito que ela também aprenda pela observação seguida da reflexão sobre a observação. Nesse sentido, penso ser significativo que os projetos de formação continuada incluam mais oportunidades de experimentação com a prática e que promovam reflexões com base na literatura da área a partir da reflexão sobre a prática observada.

Limitações deste estudo

Havíamos planejado, inicialmente, gravar uma aula de Silvia para que ela pudesse observar sua própria prática. Chegamos a fazer a gravação, mas por falta de tempo e planejamento não conseguimos nos programar para que ela assistisse à filmagem.

Também elaborei um roteiro para a composição de uma história de aprendizagem de LI, de formação (inicial e continuada) e experiência de ensino (anexo 10), mas não foi possível para a participante escrever a história. Combinamos, então, de conversar a partir do roteiro e gravar a conversa, como vínhamos fazendo durante toda a experiência de pesquisa. Porém, como vínhamos dando prioridade às discussões sobre as questões da escola e aos planejamentos de aula, não tivemos tempo de conversar sobre isto. Já no fim do semestre, não conseguimos nos encontrar devido a problemas particulares da participante. Ainda em vias de conclusão do processo de escrita do texto da pesquisa, enquanto conversávamos a respeito do estudo e de nossas percepções sobre a experiência de pesquisa na escola, Silvia, muito prestativa, perguntou sobre a história de aprendizagem (se ainda iríamos fazê-la), mas infelizmente já não havia tempo hábil para tal.

Também gostaria que tivéssemos tido tempo para que Silvia pudesse avaliar a experiência de pesquisa na escola a partir da retomada de suas expectativas (vide capítulo I). Como isto não foi possível, este capítulo de conclusão inclui somente o meu olhar para o estudo, mas espero que Silvia e eu possamos continuar conversando sobre esta experiência e escrever sobre isto no futuro.

Sugestões para pesquisas futuras

Este estudo teve como objetivo conhecer as histórias de prática de ensino e de vida no contexto escolar da participante a partir da prática de reflexão colaborativa. Nesse processo, tentei considerar suas expectativas iniciais, me mantendo também acessível às necessidades da participante. Como resultado, acredito que este estudo conte diversas histórias que se relacionam desde aos aspectos internos (crenças e emoções) a aspectos contextuais e institucionais. Assim, talvez os estudos futuros possam querer investigar alguns aspectos mais específicos, como os que trago, a seguir:

- (i) De que maneira as professoras estão agindo sobre o conhecimento que constroem nos projetos de formação continuada e como tem o conhecimento disto;
- (ii) A partir da reflexão sobre suas crenças e discursos, o que significa para as professoras ensinar a LI nas escolas;
- (iii) O que as professoras consideram importante ser ensinado durante as aulas de LI e como fazem isso;
- (iv) O que as professoras acreditam sobre o trabalho com a habilidade oral na escola;
- (v) Qual a importância da escrita na prática em suas aulas e como trabalham esta habilidade nas aulas de LI;
- (vi) Como o professor compreende sua autonomia na elaboração de aulas estando inserido em um contexto de modelo tradicional de ensino que tem culturas de aprender e ensinar que, a princípio, parecem ser rígidas.

Um último giro no caleidoscópio

Acredito que, durante esta experiência de pesquisa, Silvia e eu pudemos refletir colaborativamente sobre sua prática na escola, sobre os aspectos que a incomodavam e, quando havia o desejo, buscar ações que pudessem auxiliá-la a sentir que fosse possível viver uma realidade diferente daquela realidade sofrida que a angustiava. Planejamos diversas atividades juntos. Algumas tentativas funcionaram, outras não. Acredito, no entanto, que tivemos a oportunidade de aprender com as tentativas – pelo menos, experimentamos bastante. Termino esta experiência de pesquisa com minhas experiências formativas, talvez não ressignificadas, mas repletas de perturbações, como diz Coelho (2011), sobre sua pesquisa com as professoras do PECPLI.

Desejaria que o professor não precisasse estar sozinho em sala de aula e que ele pudesse ter mais do que cinquenta minutos semanais para promover oportunidades para a aprendizagem de LI. Mas ainda assim, mesmo nestas circunstâncias, acredito que seja possível aprender a LI na escola, desde que haja esforços para tal – e, para isso, acredito que o professor em serviço precisa de auxílio (não porque ele não seja capaz de fazer, mas porque colaborativamente consegue-se fazer mais, é possível pensar em mais ações, têm-se o suporte de outras pessoas que irão ajudar a pensar em novas ações e, inclusive, a não desistir). Nesse processo, acredito que o aluno pode estar mais

envolvido no sentido do protagonismo que a escola que não tem dado conta de promover. Durante a experiência na escola, percebi o quanto os alunos esperam do professor e o quanto o professor centraliza o processo.

Não sei o quanto poderia ser possível aprender de LI na escola e não quero correr o risco de cair no “discurso do pouquinho” (sobre o qual as coordenadoras do PECPLI sempre comentam), mas penso que com um trabalho bem sistematizado, em longo prazo (e, nisto quero dizer ao longo do ano, sem ter a preocupação com o programa trazido pelo livro, com o *Present Perfect* que vai ficar para trás), que envolva motivação para a pesquisa (e pesquisa autêntica, que desperte a curiosidade e não aquela pesquisa castradora que envolve somente a cópia), a produção de verdade, a elaboração da criatividade, com ações que criem oportunidade que façam o aluno (mesmo aquele que o professor pense que não tenha condições, porque “nunca viu inglês na vida”) sentir que a língua faz parte da vida e não está no livro para que ele decore ou na lousa para que ele copie e entregue em um pedaço de papel (que depois acaba virando um avião ou uma bolinha que, sinceramente, eu admito ser bem mais divertido do que aprender o verbo *to be*).

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, João C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. SP: Ars Poética, 1994.

ARAGÃO, Rodrigo C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

ARAGÃO, Rodrigo. Pesquisa e geração de tecnologia educacional no ensino de inglês da rede pública estadual em Ilhéus e Itabuna na Bahia. *Estudos IAT*, Salvador, v.2, n.1, p. 190-205, jan./jun., 2012.

ARRUDA, Climene F. B. A mudança no processo de avaliação. In: DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana R. (org.). *Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão*. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 107-140.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro-Escola: passo a passo*. s/d. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/bairro_escola.pdf. Acesso em: 22/12/13.

BARCELOS, Ana Maria F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, Ana Maria F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BARCELOS, Ana Maria F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, Ana Maria F; COELHO, Hilda S. H. (Orgs). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010.

BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009. Dispõe sobre O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica.

BRUZ, Iara M. Livros didáticos de língua inglesa: uma reflexão sobre a interação em sala de aula. *Eletras*, vol. 23, n. 23, dez. 2011. Disponível em: http://www.utp.br/eletras/dossie/artigo/Dossie_especial_artigo_23.1_Livros_didaticos_de_lingua_inglesa_Iara_Bruz.pdf. Acesso em: 20/02/14.

CAMARGO, Gladys P. de Q. P. de; RAMOS, Samantha G. M. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, p. 1-24, n. 6, março de 2006.

CEZAR, Raquel P.; ALONSO, Talitha. Atividades de formação continuada em um centro de recursos para professores de inglês. *Ao Pé da Letra*, 6.1, p.-89-95, 2004.

CLANDININ, D. Jean. Qualitative Analysis, Anthropology. *Encyclopedia of Social Measurement*, vol. 3, p. 267-223, 2005.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. *Educational Researcher*, vol. 25, n. 3, p. 24-30, 1996.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. Jean; PUSHOR, Debbie; ORR, Anne Murray. Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, vol. 58, n. 1, p. 21-35, jan./fev., 2007.

COELHO, Hilda Simone H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COELHO, Hilda Simone H. Projeto de educação continuada: rede de conversações para reflexão e surgimento de novas atitudes. In: BARCELOS, Ana Maria F; COELHO, Hilda S. H. (Orgs). *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 83-97.

COELHO, Hilda Simone H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. Tese de doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2011.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, vol. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul. 1990.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Narrative understandings of teacher knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 15, n. 4, 315-331, 2000.

DEWEY, John. *How we think*. Boston: D.C. Heath, 1910.

DUARTE, Magali S. *Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão*. Tese de Doutorado. UFG, Goiás, 2011.

DUARTE, Magali S. Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática como tendência hegemônica. *Indagatio Didactica*, vol. 5(2), p. 783-791, outubro 2013.

DUBOC, Ana Paula M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. *Fragmentos*, número 33, p. 263-277, jul - dez 2007.

DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana R. (org.). Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Campinas, SP: Pontes, 2013.

FERREIRA, Geraldo G. *O trabalho docente representado em textos prescritivos: uma análise dos Conteúdos Básicos Comuns de língua estrangeira do estado de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado. Unitau, Taubaté, SP, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Estrutura conceptual da Formação de Professores. In: GARCÍA, C. M. *Formação de Professores: Para uma formação educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 17-46.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n.95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIMENEZ, Telma (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, PR: UEL, 2002.

GRAVATÁ, André; PIZA, Camila; MAYUMI, Carla; SHIMAHARA, Eduardo. *Volta ao mundo em 13 escolas*. Fundação Telefônica: A. G., 201.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. England: Pearson, 2007.

JAMOUSSI, Thaisa de A. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa: primeiras reflexões sobre o PIBID. In: *Anais do XVI ENDIPE*. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.

JESUS, Andrea C. U. de; DEUS, Luciano C. A. de; SILVA, Luciano da A. Pesquisa-ação colaborativa: professores de inglês de escolas públicas e pesquisadores. In: DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana R. (org.). *Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão*. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 217-229.

JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011.

KALAJA, Paula; ALANEN, Riika; DUFVA, Hannele. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In: KALAJA, Paula; MENEZES, Vera; BARCELOS, Ana Maria F. (orgs.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave Macmillan, 2008. p. 186-198.

KARLSOON, Leena. Turning the kaleidoscope – EFL research as auto/biography. In: KALAJA, Paula; MENEZES, Vera; BARCELOS, Ana Maria F. (orgs.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave Macmillan, 2008. p. 83-97.

KNOPP, Glaucia da C.; VIEIRA, Marcelo M. F. Cultura e desenvolvimento: o programa Bairro-escola da cidade de Nova Iguaçu. *Revista Administração e Diálogo*, v. 9, p. 59-94, n. 1, 2007.

LAVINAS, Lena; FOGAÇA, Azuete. Programa Bairro-escola: O fracasso de uma boa ideia. In: *Anais do 35º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, 2011.

LEFFA, V. J. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 275-295.

LIMA, Diógenes C. de. (Org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. SP: Parábola, 2011.

MARTINS, Pablo. *Uma nova escola em 2011: Uma história, várias histórias*. Projeto Educativo (não publicado). s/d.

MATTOS, Andréa M. de A. Letramento crítico na escola pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. In: DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana R. (org.). *Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão*. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 21-76.

MATTOS, Carmen Lúcia G. de. Etnografia Crítica de Sala de Aula: o Professor Pesquisador e o Pesquisador Professor em Colaboração. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.

MELLO, Dilma M. Pesquisa Narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: Tania Regina de Souza Romero. (Org.). *Autobiografias na (Re)Construção de Identidades de Professores de Línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 171-187.

MICCOLI, Laura. *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

MILANEZ, Maria S. O diário reflexivo na formação continuada do professor de inglês frente à implementação das DCE na educação básica da rede pública do estado do Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, 2007.

MINAS GERAIS. *Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo*. SEE/ MG, 2013a.

MINAS GERAIS. *Guia de revisão e reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica*. SEE/MG, 2013b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Proposta Curricular. Currículo Básico Comum. Língua Estrangeira. Ensinos fundamental e médio*. SEE/MG, 2005.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Ministério de Saúde; 1996.

MORAES, Rafael B. de. *Acolhendo histórias e experiências de professores de língua inglesa em um projeto de formação continuada*. Trabalho de Conclusão de Curso. UFV, 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane. *O homem que sabe*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MURPHEY, Tim; PROBER, Jaime; GONZALES, Karisma. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, Ana Maria F; COELHO, Hilda S. H. (Orgs). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 43-56.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NOGUEIRA, Braz R.; MAZON, Renata U. *Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Anhembi Morumbi, SP, 2005.

NORTE, Mariangela B. *Redefor: reflexões e práticas de ensino de língua inglesa na Rede Pública do Estado de São Paulo*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Núcleo de Educação à Distância, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1997.

OLIVEIRA, Shirlene B. de. Habilidades integradas: Planejamento e gerenciamento de aulas. In: DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana R. (org.). *Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 163-190.

PAIVA, Vera L. M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PAIVA, Vera L. M. de O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares (Volume 2)*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 209-230.

PAPA, Solange M. B. I. Professores reflexivos em processo de mudança na sala de aula de língua estrangeira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 9(1), 50-71, 2008.

PIMENTA, Selma. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

ROBINSON, Tobie. The art of drawing theory: A teacher's personal and Professional sense making. In: JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. (orgs.). *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 163-173.

ROCHA, Tião. *Álbum de histórias*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, 2005.

RODRIGUES, Tamire C. *Vivendo e aprendendo a ser educadora: diálogos com memórias e práticas educativas de uma escola de educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso, UnB, 2011.

ROSE, Charles P. *Stories of teacher practice: Exploring the Professional knowledge landscape*. Tese de Doutorado em Filosofia. Edmond, Alberta. University of Alberta, 1997.

SANTOS, Solange M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 31, p. 39-74, jul./dez. 2004.

SARDENBERG, Agda. Trilhas Educativas: O diálogo entre território e escola. In: Associação Cidade Escola Aprendiz. *Trilhas Educativas* (vol. 2). SP: Editora Moderna, 2011. p. 17-32.

SERRES, Michel. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Maria E. M. da. Burnout: por que sofrem os professores? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 6, p. 89-98, n. 1, 1º semestre de 2006.

SÓL, Vanderlice dos S. A. Trajetórias subjetivas de professores de inglês egressos do projeto EDUCONLE. In: DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana R. (org.). *Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão*. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 141-160.

SOUZA, Flávio F. de. Indisciplina: provocações à prática e formação de professores. *Revista Educere Et Educare*, vol. 7, nº 13, p. 50-66, 1º sem. de 2012.

SOUZA, Veralucia G. de. *Conversas colaborativas com professoras de inglês de escola pública: vozes em movimento*. Dissertação de Mestrado. UFMT, Mato Grosso, 2007.

TELLES, João A. “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, p. 91-116, 2002.

TELLES, João A. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

TÍLIO, Rogério C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Volume VII, número XXVI, p. 117-144, Jul-Set 2008.

TURBIN, Ana. E. F.; FERRO, Gláucia d'Olim M. A formação continuada do professor de inglês: um evento de letramento. *Entreletras*, nº 3, p. 63-78, 2011.

TURCATO, Ana C. A formação continuada dos professores de língua inglesa do estado do Tocantins: do projeto “Tocantins English Project” aos dias atuais. In: *Anais do SILEL*, volume 2, número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

VENÂNCIO, Marciana da G. C. C. Re-motivação para ensinar inglês. In: BARCELOS, Ana Maria F.; COELHO, Hilda S. H. *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p.271-279.

ZEICHNER, Kenneth M. Educating reflective teachers for learner centered-education: Possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Ensinando e aprendendo*

inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 3-19.

ZOLNIER, Maria da C. A. P. *Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada*. Tese de doutorado, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

ZOLNIER, Maria da C. A. P. Transformações identitárias vivenciadas por professoras de inglês em um projeto de educação continuada. In: *Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. UFSC, 2012.

Anexo 1

ROTEIRO DE PESQUISA: PERSONALIDADES

ESTUDANTE: _____ GRUPO: _____



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVO GERAL: Conhecer algumas personalidades importantes para a história da humanidade.

OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTE DE PESQUISA	AValiação DO EDUCADOR
1- Reconhecer obras de arte como patrimônio da humanidade. ▪ Conhecer um grande artista brasileiro.	Observar a imagem	Port. 5 – p. 52	
	Atividades 1, 2 e 3	Port. 5 – p. 53	
	Ler o texto “Cândido Portinari” e fazer o exercício 1	Port. 5 – p. 53 e 54	
	No caderno de roteiro, produzir um desenho com o mesmo título.		
2- Identificar o número do substantivo e adjetivo.	Fazer os exercícios 1 a 5.	Port 5 – p. 57 a 59	
3- Conhecer a história de um grande músico brasileiro. ▪ Saber o que é e como construir uma biografia.	Ler texto Pixinguinha	Port 5 – p. 60	
	No caderno de roteiro, montar uma linha do tempo com fatos da vida de Pixinguinha.		
	Ler o texto “Produzindo uma biografia” e escrever a sua biografia.	Port 5 – p. 61	
4- Apreciar poesia de autor português (de Portugal).	Ler poesia	Port 5 – p. 128	
	Elaborar uma ficha com dados do poeta (nome completo, nacionalidade, data de nascimento, data de falecimento, quantos anos viveu).		
	No caderno de roteiro, copiar a poesia e ilustrá-la.	Port 5 – p. 128	
5- Conhecer a história de superação escolar de um dos maiores cientistas do século XX.	Ler texto sobre Albert Einstein e responder as seguintes questões: a) Qual foi a dificuldade que ele enfrentou na escola? b) Como ele superou sua dificuldade?	Port 5 – p. 165	
6- Conhecer a história de um grande gênio da humanidade e uma de suas obras mais famosas.	Ler o texto “Talento para tudo” e responder a seguinte questão: a) O que mais chamou sua atenção na história de Da Vinci? Justifique.	Port 5 – p. 170	
	No caderno de roteiro, desenhar o quadro “Mona Lisa” utilizando a técnica de lápis grafite.		
7- Identificar características de uma fábula. ▪ Conhecer a história de um grande fabulista.	Ler fábula de Esopo.	Port 5 – p. 184	
	Ler em anexo a história da vida de Esopo.	Anexo I	
	Criar, no caderno de roteiro, uma fábula, seguindo as orientações.	Port 5 – 185 a 187	
8- Conhecer uma obra de arte e parte da história de um artista emigrante.	Ler a imagem “Navio de emigrantes” e descrever suas sensações a observá-la.	Geo 5 – p.119	
	Construir uma ficha com os dados informados na legenda da imagem.	Geo 5 – p.119	
	Imaginar e escrever um possível diálogo entre dois emigrantes daquela imagem	Geo 5 – p.119	

(Cont.)

9- Identificar a grande obra do arquiteto Oscar Niemeyer.	Ler texto “Brasília: capital federal”.	Geo 5 – p. 149	
	Ler em anexo pequena biografia do arquiteto Niemeyer.	Anexo 2	
	Produzir no caderno de roteiro desenho de uma das obras que representam Brasília.		
10- Reconhecer a importância de Fernão de Magalhães para a navegação.	Ler texto “A grande viagem de Fernão de Magalhães”.	Geo 5 – p. 24	
	Preencher o Mapa Mundi anexo com legendas para oceanos e continentes e com linha traçando a rota da viagem de Fernão de Magalhães.	Anexo 5	
11- Reconhecer a participação feminina na história do Brasil.	Observar a imagem e ler texto de Maria Quitéria (Álbum da história)	Hist 5 – p.52	
	Ler em anexo a Biografia de Maria Quitéria e, no caderno de roteiros, copiar as frases na ordem que achar melhor, de maneira que formem um texto sobre Maria Quitéria.	Anexo 3	
12- Perceber que a história do país também pode ser contada por pintores.	Observar pinturas de Debret,	Hist 5 – p. 36	
	Folhear o livro da página 8 até a 67, observando todas as 12 pinturas de Debret e anotar o nome e a data de cada uma delas. Destacar as que mais gostou e explicar sua escolha.	Hist 5 – p. 8 a 67	
	No caderno de roteiro, reproduzir uma obra escolhida.		
13- Conhecer a história da Guerra de Canudos	Ler o texto “Os sertanejos de Canudos foram massacrados” e, no caderno de roteiros, escrever um texto, contando com suas palavras o que foi a Guerra de Canudos.	Hist 5 – p. 80	
14- Saber quem foi Tarsila do Amaral e o papel de sua arte no Brasil	Observar as obras de Tarsila do Amaral: “São Paulo” (p.85) e “Carnaval em Madureira”(p. 95).	HIST 5 – p. 85 e 95	
	Ler a biografia de Tarsila, em anexo.	Anexo 4	
	Escolher uma das obras apresentadas no livro e, no caderno de roteiro, colocar o título da obra, a data e responder: sobre o que é esta pintura? Depois, fazer um desenho, recriando a obra.		
15- Saber quem é Charles Darwin e ter noção da Teoria da Seleção Natural	Ler o texto Charles Darwin. No caderno de roteiro, escrever um texto, explicando com suas palavras o que Darwin chamou de “Seleção Natural”.	CIE 5 – p.8	
16- Saber a importância do cientista Isaac Newton e compreender a importância da força da gravidade	Leitura da seção “Para ler e comentar”. No caderno de roteiro, escrever um texto, explicando com suas palavras o que é força da gravidade e qual a importância do cientista Isaac Newton.	CIE 5 – p. 174 e 175	

OBSERVAÇÃO: Participar de uma oficina de lápis grafite.Fonte: <http://amorimlima.org.br/roteiros>

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

Título do projeto: “Histórias e Experiências de uma Professora de Língua Inglesa na Escola Pública: um estudo de caso à luz da Pesquisa Narrativa”.

Coordenador da pesquisa (pesquisador responsável)

Nome: Ana Maria F. Barcelos
Departamento: Letras
Tel.: XXX
E-mail: XXX

Equipe de pesquisa

Nome: Rafael Barcellos de Moraes
Departamento: Letras
Tel.: XXX
E-mail: XXX

Você está sendo convidada para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA (VOLUNTÁRIO)

Nome:
Data de nascimento:
Sexo:
Nacionalidade:
Estado Civil:
CPF:
RG:
Telefone:
e-mail:
Endereço:

1. Da justificativa e dos objetivos para a realização desta pesquisa:
Esta é uma pesquisa sobre a prática de ensino de língua inglesa na escola. O objetivo é refletir sobre a prática de ensino da professora. Os resultados desta pesquisa irão beneficiar à escola e aos alunos na medida em que a professora terá a oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática de ensino.

2. Do procedimento para a coleta de dados:

A fim de realizar esta investigação, o mestrando precisará acompanhar as atividades na escola junto à professora X, assistindo e filmando suas aulas durante o segundo semestre do ano de 2013.

3. Da utilização, armazenamento e descarte dos dados:

As gravações servirão para ajudar na reflexão, pois a professora terá a oportunidade de observar suas ações, sua prática e o que acontece em sala de aula. As gravações serão também transcritas, para análise de algumas falas. Alguns vídeos e/ou transcrições poderão ser utilizados em pesquisas posteriores, sendo de responsabilidade do pesquisador o mesmo cuidado ético na utilização destes dados.

4. Dos potenciais riscos e o incômodo que a pesquisa possa acarretar:

A presença do pesquisador na sala de aula de língua inglesa pode alterar a dinâmica da aula, pois professora e alunos podem sentir-se incomodados de alguma forma, e gerar uma sensação de desconforto entre os participantes, principalmente por não ser esta uma prática comum no contexto escolar.

5. Da assistência:

Os participantes da pesquisa têm o direito e a garantia de esclarecimento, pelos pesquisadores, de qualquer questão referida à pesquisa, durante qualquer momento, assim autorizando ou não a sua participação.

6. Das despesas:

A participação na pesquisa não resultará em qualquer ônus ao participante.

7. Da garantia de sigilo:

Por questões éticas, nenhuma imagem será divulgada e os nomes utilizados no texto da pesquisa e em eventuais publicações em meios de divulgação científica serão fictícios, garantindo assim os direitos à confidencialidade e privacidade, em que o anonimato protege a identidade dos participantes e da escola. Os dados finais serão disponibilizados à escola.

8. Da garantia de recusar, desistir ou revogar o consentimento:

Os participantes têm o direito de recusar, desistir ou interromper a colaboração na pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo, todavia, devendo formalizar o desejo por escrito.

Declaro que fui informado (a) dos objetivos do estudo “Histórias e Experiências de uma Professora de Língua Inglesa na Escola Pública: um estudo de caso à luz da Pesquisa Narrativa”, de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas. Estou informado de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética posso buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV no seguinte endereço e contatos:

Divisão de Saúde, *Campus* da Universidade Federal de Viçosa-UFV
Telefone: (31) 3899-3783
e-mail: cep@ufv.br
site: www.cep.ufv.br

Viçosa, XX de junho de XXX

Rafael Barcellos de Moraes
Mestrando em Letras – UFV

Ana Maria F. Barcelos
Profa Associada I – DLA – UFV

Sujeito da Pesquisa

Anexo 3

Autorização

Eu, _____, portador (a) do RG número _____, na qualidade de Diretor(a) da Escola _____, autorizo a realização da pesquisa de Mestrado do aluno Rafael Barcellos de Moraes em nossas dependências e eventual publicação dos resultados em meios de divulgação de pesquisas acadêmicas.

Viçosa, ____/____/____

Assinatura: _____

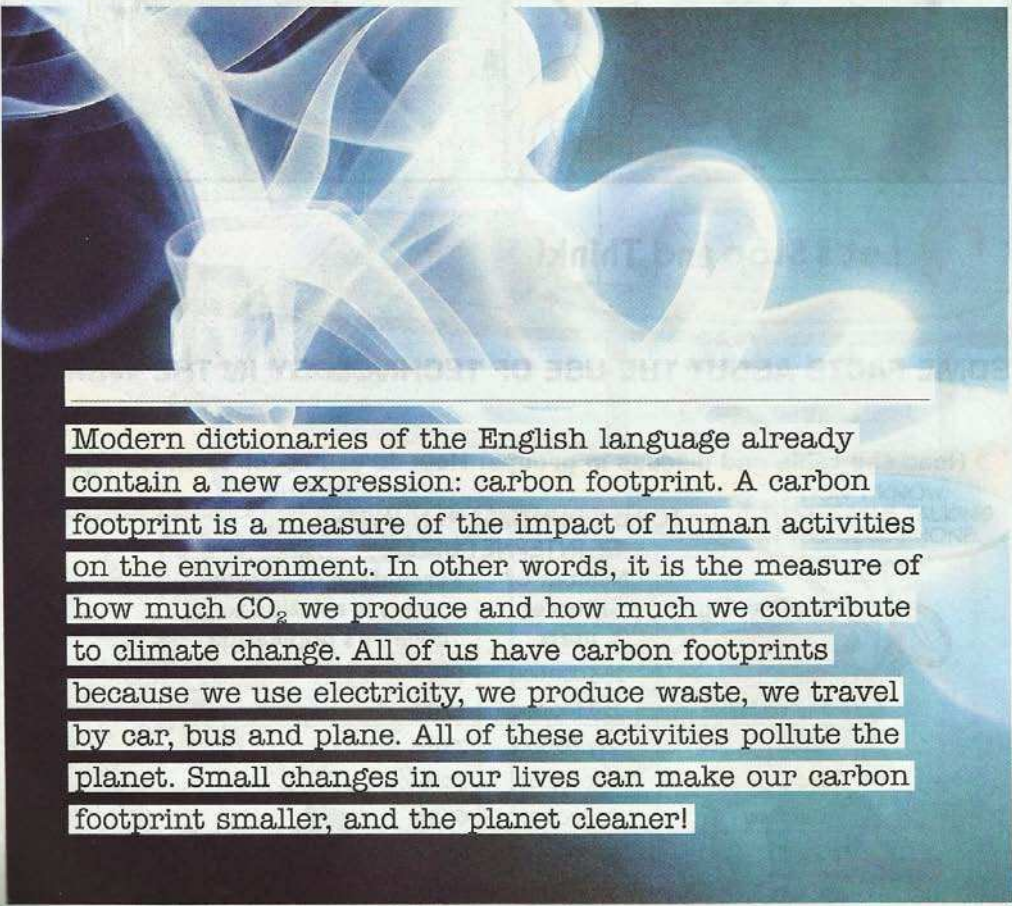
UNIT 4

A Cleaner Planet

 **Let's Read!**

1 Read the texts quickly and match them with the following titles.

- Healthier Food, Happier Students
- Let's Combat Climate Change!
- Pollution: We Are All Polluters!



Modern dictionaries of the English language already contain a new expression: carbon footprint. A carbon footprint is a measure of the impact of human activities on the environment. In other words, it is the measure of how much CO₂ we produce and how much we contribute to climate change. All of us have carbon footprints because we use electricity, we produce waste, we travel by car, bus and plane. All of these activities pollute the planet. Small changes in our lives can make our carbon footprint smaller, and the planet cleaner!

PHOTOS.COM/JUPITERIMAGES

38

A Cleaner Planet UNIT 4

(Cont.)

Some dramatic changes are happening in the Arctic. Ice caps are melting and the animals that live there are losing their habitat. Wolves and reindeer are disappearing from the Arctic tundra and polar bears are also finding it difficult to find food, because they live and hunt on ice – and the ice is melting. Some scientists say that polar bears may become extinct by the end of the century if we don't act fast.

Organic gardens: this is the new trend in many American schools. Supporters of this idea say the benefits of school organic gardens are numerous: they encourage the kids to eat more healthily, they teach the kids about nature and home economics, they help create stronger social groups. Melanie Carlson, a 13-year-old student at Kennedy High School, California, says that the only disadvantage is that your hands get dirty. 'But this is nothing compared to the joy of eating veggies without chemicals!' she adds.

2 Read the texts again and answer in pairs: These three texts have a common theme. What is it?

UNIT 4 A Cleaner Planet

39

Fonte: SANTOS, Denise; MARQUES, Amadeus. *Links: English for teens (9º ano)*. São Paulo: Ática, 2009. p. 38-39.

Anexo 5

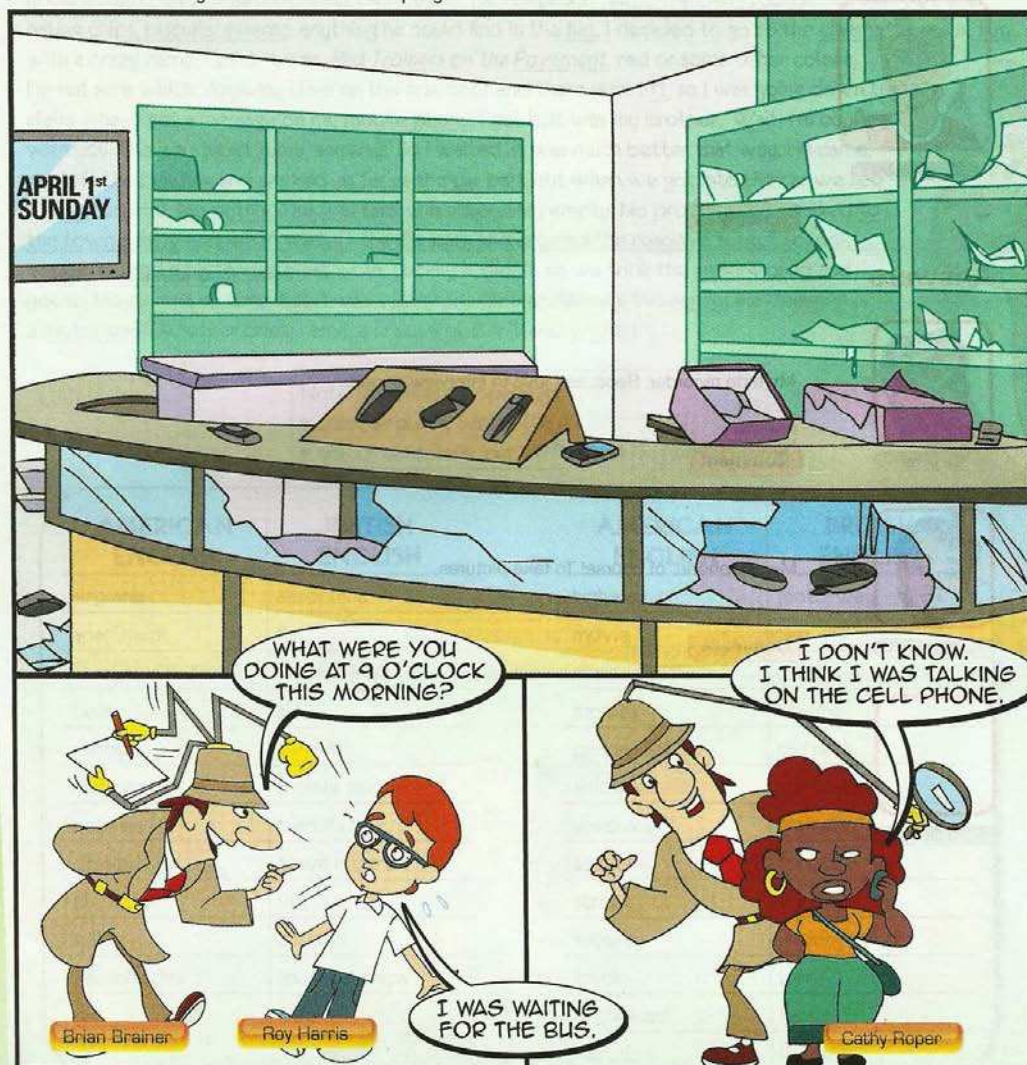


Let's Play!

LET'S CRACK THE CASE!

- Read the story and answer the final question in pairs. Your teacher knows the answer!

There was a robbery in a cell phone shop this morning. The alarm system revealed that the intruder got in at 8:45 a.m., fifteen minutes before the store opened to the public. Inspector Brian Brainer went to the scene immediately to interview the employees.



ILUSTRAÇÕES: ILLUSTRANET (TIRACÔ); ARI ILLUSTRACÃO (ARTE-FINAL) ARQUIVO DA EDITORA

(Cont.)



Let's Stop and Think!

SOME FACTS ABOUT THE USE OF TECHNOLOGY IN THE WORLD

Read the table and discuss in groups: How do you react to these figures?

TOP 6 COUNTRIES IN NUMBER OF INTERNET USERS

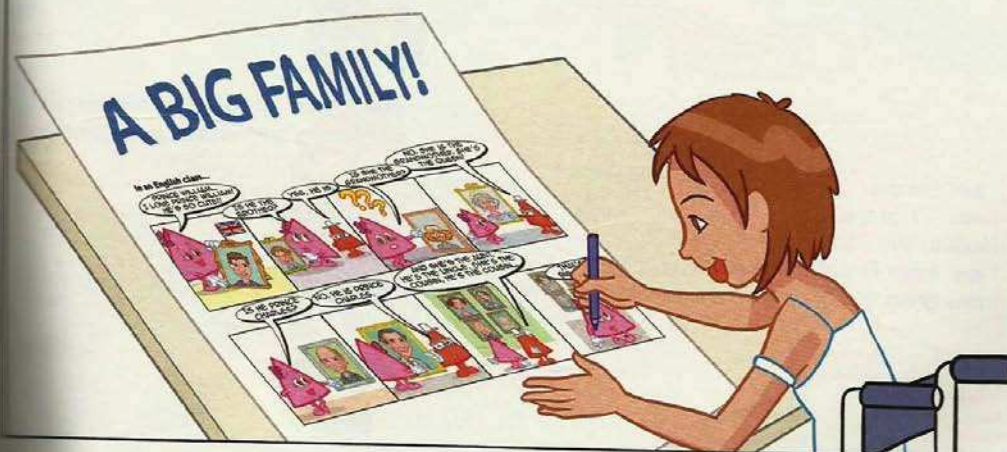
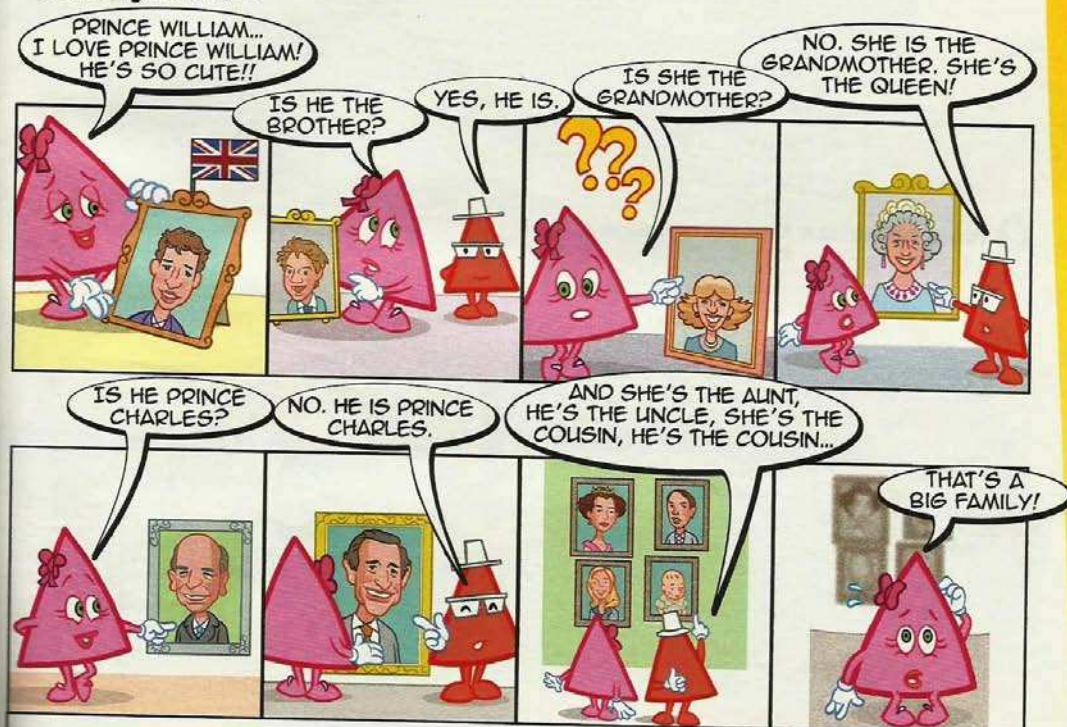
Country	Number of Internet users	Percentage of Internet users in relation to country's population
China	253,000,000	19%
United States	220,100,000	72.5%
Japan	94,000,000	73.8%
India	60,000,000	5.2%
Germany	52,500,000	63.8%
Brazil	50,000,000	26.1%

[From www.internetworldstats.com/; January 10th 2009.]

Grammar in Action

Os alunos deverão ler a história em quadrinhos e identificar o uso da estrutura em foco (o verbo *to be* nas formas afirmativa e interrogativa). Depois, em duplas, deverão ler a história. Essa interação pode ser adaptada de modo que os alunos possam apresentar seus familiares na classe com o auxílio de fotos.

In an English class...



(Cont.)



Grammar Notes

Os alunos deverão formar duplas para, a partir da história em quadrinhos, completar a tabela a seguir. Para corrigir a atividade, faça uma tabela na lousa e, por meio de sorteio, escolha alguns alunos para preenchê-la.

1 Read the story again and complete the table.

Affirmative Form	Interrogative Form
I am = I'm	Am I?
You are = You're	Are you?
He is = He's	Is he?
She is = <u>She's</u>	<u>Is</u> she?
It is = <u>It's</u>	<u>Is it</u> ?

2 Now complete the conversation. Explore a situação do diálogo com os alunos, levando-os a concluir que Pedro Martínez é um aluno novo na turma de Jane. Verifique se compreenderam o uso dos pronomes *I*, *you*, *she* e *he*. Para tanto, peça a eles que produzam oralmente frases iniciadas com *I am...*, *He is...*, *She is...*, *You are...*. Depois, escolha quatro alunos para ler o diálogo para o restante da classe.

Pedro: I'm Pedro and you're... Matt.

He's Adão. And she's Simone.

Matt: That's right!



3 Observe the words *in bold*. How do they translate into Portuguese?
 Leia as frases com os alunos para mostrar os usos do verbo *to be* e explique que ele corresponde tanto ao verbo *ser* quanto ao verbo *estar* em português.

I am Leticia.

I am 11 years old.

I am in the 6th grade.

I am from Brazil, but **I am** in the USA now.

I am good at soccer. What are you good at?



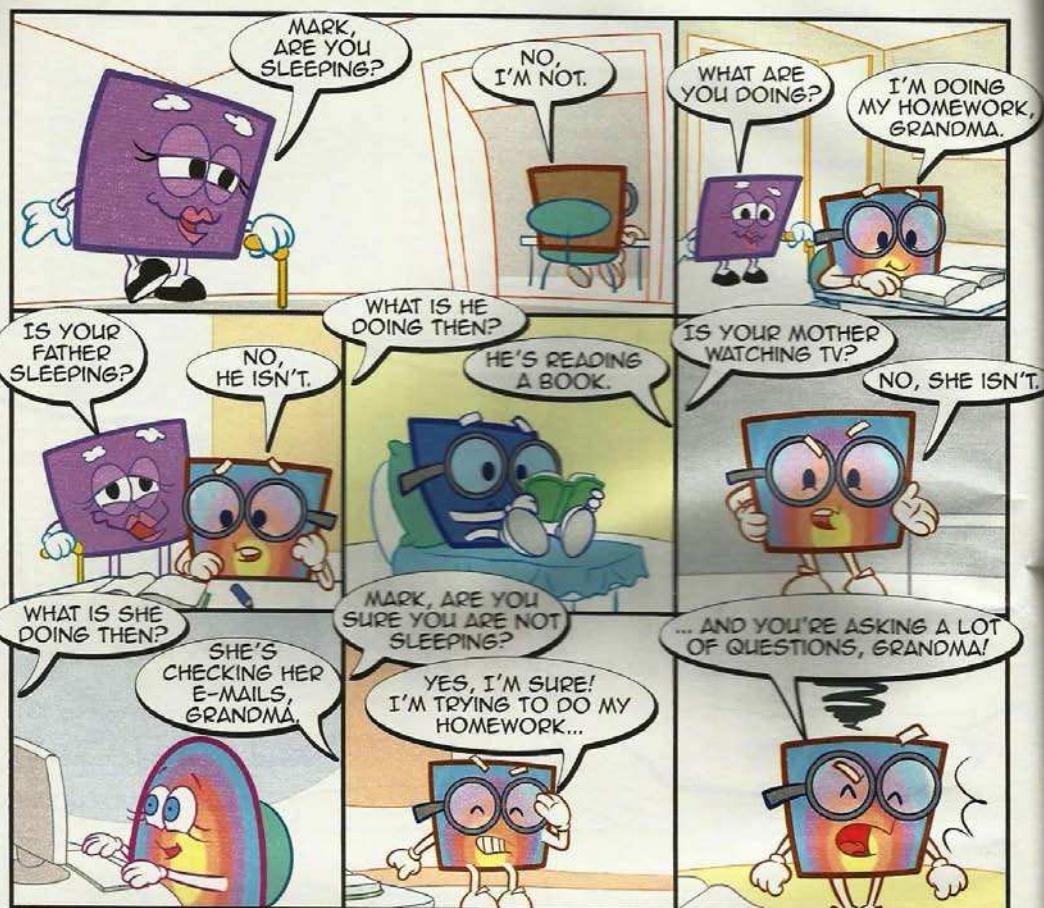
WORKBOOK
 Pode-se fazer agora
 os Exercícios 4.3 e
 4.4, p. 115.

ILUSTRAÇÕES: ILUSTRANET/ARQUIVO DA EDITORA



Grammar in Action

WHAT ARE YOU DOING?



Grammar Notes

- Read the story *What Are You Doing?* again and observe the examples below. Then complete the tables.

Jane is late. What are her students doing?

Matt is playing a video game.

Roxanna and Simone are talking.

Adão is making a card tower.

Clare is clapping her hands.

Sayumi is listening to music and dancing.

Zedu is reading a magazine.

Pedro is writing.

The Present Progressive is used to describe actions happening *now*, at this moment.

(Cont.)

Affirmative Form

Pronouns	To be	Verb + -ing
I		speaking, sleeping, listening, eating, drinking.
You		
He		
She		
It		
We		
You		
They		

Negative Form

Pronouns	To be	Verb + -ing
I	am not / 'm not	speaking, sleeping, listening, eating, drinking.
You	/ aren't	
He		
She	/ isn't	
It		
We	are not /	
You		
They		

Interrogative Form

To be	Pronouns	Verb + -ing
	I	speaking? sleeping? listening?
Are	you	
Is	he she it	
Are	we you they	?







drink eat sleep read play	+ ING	drinking eating sleeping reading playing
write come have leave	- E + ING	writing coming having leaving
run stop swim	+ final consonant + ING	running stopping swimming

Anexo 8

UNIT 4

Art is Everywhere

Let's Read!

1 Observe the text and answer:

a. Where can you find texts like this one?

b. Why are the words *graffiti* and *urban installations* in blue and underlined?

Street art

Street art is any form of art 'in the streets', that is, in public spaces. Graffiti and other forms of art on walls (or other surfaces) are the most typical type of street art, but it is also possible to find 3D expressions of street art (these are also called urban installations).

What makes street art different from other types of art is that, in general, street art involves an illicit type of work. Other types of art in public spaces (for example, sculptures and monuments) are usually sponsored by the local government.

Street art is a very important form of art expression in today's world, and this movement is receiving the attention of art museums around the globe. From May to August 2008 the Tate Modern in London hosted an exhibition on street art including work from artists from Italy, Spain, France, the USA, and Brazil.

RICARDO NOGUEIRA/OLIVIA MAGEN

40

Art is Everywhere

UNIT 4

(Cont.)

- 2 Work in pairs: You read one of the hyperlinks, your friend reads the other one. Then talk to each other about the content of the text you read.**

Graffiti

Graffiti is the plural form of *graffito* (Italian, diminutive of *graffio*), meaning a little scratch: a drawing or an inscription on a wall or other surface.

Graffiti is considered art by some and vandalism by others. It is not a new form of expression (there are examples of graffiti in Ancient Greece and the Roman Empire) and it uses images or letters produced with spray paint, stencils, stickers and markers.

There are many 'capitals' of graffiti in the world, but São Paulo, Brazil, is one of the most important ones. It has a unique form of expression (called 'pixação' in Portuguese) and attracts the attention of street artists from all over the world. The work of Os Gêmeos (The Twins) is famous worldwide, and the brothers now display their work not only in the streets of São Paulo but also in Berlin and Coney Island.



JOÃO WANDERLEY/IMAGEM

Street installations

Street installations are a type of street art which uses objects and space in a three-dimensional form. It differs from more traditional sculptures because, like graffiti, it is not a form of 'official' art. This means that artists choose a place to do their work, and when the work is finished they leave it there.

There are different movements of street installations around the world. One example is the Ghost Bike movement, where artists create white bicycles (which look like skeletons) and leave these bicycles in places where a bicycle accident occurred. These installations have a strong sociopolitical message, making people think about their rights and responsibilities in urban traffic.



JENNY MATTHEWS/ALAMY/OTHER IMAGES

- 3 In groups, discuss: What is the main advantage of hyperlinks? What is their main disadvantage?**

Anexo 9

PLANO D CURSO: E.E. XXXX

ANO LETIVO: 2013

ANO DE ESCOLARIDADE: 6º ano (63, 64,68)DISCIPLINA: InglêsPROFESSOR: XXXXPERÍODO: 1º; 2º; 3º; 4º Bimestre

EIXO	TEMA	TÓPICO	HABILIDADE	RECURSOS PEDAGÓGICOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	PREVISÃO DE AULAS
Eixo Temático I	<i>Tema I:</i>	<i>(compreensão escrita)</i>	<i>Localização de informações específicas no texto escrito de variados gêneros textual; Coerência e coesão no processamento do texto escrito e oral;</i>	Livro Didático; CD; Giz e Quadro; Aparelho de áudio e vídeo;	Aulas expositivas, usando o lúdico no Skimming e Scanning; Leitura individual e em duplas; Trabalhos em grupo;	<i>A avaliação será um processo constante. Todas as habilidades de entender, falar, ler e escrever será contemplado. Prova escrita.</i>	10 aulas
	<i>Tema II:</i>	<i>(produção escrita)</i>	<i>Produção de elos coesivos lexicais e gramaticais; Fazer uso de notações de</i>	Jogos;	Diálogos; Exercício escrito;	<i>Terá trabalhos escritos e orais, trabalhando a recuperação a cada</i>	8 aulas

		<i>aspectos gramatical, pontuação, letra maiúscula;</i>	<i>trabalho que o aluno não conseguir o objetivo proposto para a atividade.</i>	
<i>Tema III:</i>	<i>(compreensão oral)</i>	<i>Compreensão das marcas do discurso oral; Perceber diferenças no som emitido;</i>		8 aulas
<i>Tema IV:</i>	<i>(produção oral)</i>	<i>Usar a língua estrangeira para pedir informações, atendimento e ordens;</i>		5 aulas
<i>Tema V:</i>	<i>(Conhecimento léxico-sistêmico)</i>	<i>Fazer uso adequado do Imperativo; Ordem de palavras; formação de palavras; Agrupamento de palavras; do presente simples do verbo “to be”; do verbo modal can;</i>		9 aulas

História de aprendizagem de língua inglesa, de formação (inicial e continuada) e experiência de ensino

Querida XXX, este roteiro servirá para ajudá-la a focar em alguns aspectos de sua experiência. Use-o para buscar a memória relacionada aos acontecimentos, ações, sentimentos e crenças em relação a sua experiência.

Na tentativa de ajudar nas reflexões, algumas perguntas e pontos foram agrupados em quatro temas que vão desde sua aprendizagem de língua inglesa, formação inicial, experiência de ensino e oportunidades para reflexões e formação continuada.

Tente escrever um texto corrido, descrevendo sua experiência à medida que as memórias surgirem. Se necessário, faça primeiro um esboço, colocando, em tópicos, os pontos (datas e eventos) sobre os quais você quer falar. Em seguida, inicie a redação, desenvolvendo esses pontos, descrevendo os detalhes conforme vierem à mente.

Parte 1: Experiência de aprendizagem de língua inglesa

- a. Quando, onde e por que você começou a estudar inglês;
- b. Como eram suas aulas de inglês;
- c. Como era a relação entre alunos e professor;
- d. O que te ajudava a estudar/aprender inglês;

Parte 2: Experiência de formação inicial

- e. Como foi sua experiência ao ingressar na universidade, como se sentia em relação às aulas de inglês, colegas, professores e curso;
- f. Você sentia que estava sendo preparada para ser professora? Como você refletiria sobre este aspecto;
- g. Como eram as reflexões sobre metodologia?
- h. Como essas reflexões te ajudaram na prática, quando você começou a lecionar?

Parte 3: Experiência de ensino

- i. Como foram suas primeiras experiências em sala de aula, como professora (considerando o período após o ingresso na universidade). Se você teve experiência como professora antes do ingresso na universidade, tente fazer uma relação;
- j. Como você se sentia em relação às aulas, alunos e sua proficiência linguística;
- k. Como você relacionava o conteúdo aprendido na universidade com sua prática de ensino, em sua experiência como professora;
- l. O que mudou desde as suas primeiras aulas até hoje (como você vê sua experiência);
- m. Como você descreveria o papel de seus alunos e o seu papel como professora; de inglês;

Parte 4: Experiência de formação continuada

- n. Você cita o CELIN e o PECPLI (talvez mais o CELIN do que o PECPLI), quando comenta sobre o ensino de inglês, sua experiência de aprendizagem e experiência na escola. De que maneira estes projetos contribuem para sua formação? Comente.
- o. Além destes projetos que você cita durante nossas conversas, você deve cumprir, segundo a lei (LEI 15293 de 05/08/2004), horas de atividades extraclasse que deveriam, entre outras coisas, servir como uma forma de educação continuada. Comente sobre sua experiência junto às atividades do módulo II.