

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

José Neto Cândido Torres

**O papel do multiplicador na
reelaboração colaborativa de uma unidade didática**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo
2010

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

José Neto Cândido Torres

**O papel do multiplicador na
reelaboração colaborativa de uma unidade didática**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

São Paulo
2010

Autorizo, para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Banca Examinadora

Dedico este trabalho à minha amada esposa, Marcilene, minha maior incentivadora, que não só entendeu o motivo da pouca atenção que lhe dediquei nos últimos tempos, mas também participou pacientemente de todo o percurso desta pesquisa.

À minha filha, Mariana, muito carinhosa, sempre a perguntar: “Pai, quando você vai terminar seu livro?”.

Aos meus pais, Izeman e Maria de Lurdes, e aos meus sogros, Antonio e Lurdes, pelo apoio e carinho irrestritos, sempre.

A minha querida e batalhadora irmã, Aurinha
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela Bolsa Mestrado concedida.

Em especial, à minha orientadora, Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, pela seriedade, dedicação e profissionalismo dedicados a este trabalho. Agradeço a paciência que teve comigo, tentando me fazer entender alguns conceitos importantes para o meu trabalho, durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa e pelas reflexões, não apenas sobre a pesquisa, mas também sobre ética profissional e pessoal, proporcionadas nas orientações individuais e em grupo.

Às Professoras Doutoras Cecília Magalhães e Andrea Patrícia Nogueira pelas valiosas orientações e contribuições dadas no Exame de Qualificação.

A todos os professores do LAEL, que compartilharam seus valiosos saberes e proporcionaram momentos de discussão que contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional, especialmente a Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

À Diretoria de Ensino de Diadema, em especial ao Admir.

Aos meus colegas dos Seminários de Orientação, Alysson, Flávio, Luciana, Mariangela, Osilene, Renato, Marta, Sérgio e Ayvânia, pela colaboração, amizade e aprendizado partilhado durante todo o percurso desta pesquisa.

Ao Professor-participante que aceitou fazer parte deste trabalho e contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao amigo Zico Ferreira de Souza que caminhou lado a lado sempre presente nos momentos bons e ruins, incentivando e orientando-me, dividindo conhecimentos, aflições, alegrias e não deixando que eu desistisse no meio do percurso.

Aos amigos do Projeto PEIC, Débora, Tânia, Irene, Roberta, Terezinha, Luciana, Eneida, Elza, Darcilena e Amilcar pela torcida, importantes dicas e pelas palavras de carinho, amizade e incentivo nos momentos mais árduos da minha caminhada.

Aos meus colegas das escolas EMEF Ary Parreiras, especialmente à sua diretora Wilma, que sempre me apoiou, e da EE Homero Silva, em especial Susi, Edilza, Elso, Iolanda, Júlio, Valdão, Verinha, Célia, Rosilene, Roberto, Regiane, Ramiro, Ilda, Márcia, Márcia H., Graça e Ivone.

Aos meus irmãos André, Thiago e Paulinho e aos cunhados Flávio, Nayara, Zé Carlos, Andréa e Rose pelo apoio e compreensão em todos os momentos deste trabalho.

Por fim, agradeço a Deus pela oportunidade e por ter colocado em meu caminho pessoas maravilhosamente iluminadas que me apoiaram e ajudaram nesta jornada.

RESUMO

TORRES, José Neto Cândido. **O papel do multiplicador na reelaboração colaborativa de uma unidade didática.** 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este trabalho tem por objetivo investigar a reconstrução de uma unidade didática para verificar que transformações ocorreram nesse processo decorrente de um trabalho colaborativo entre os participantes - o professor-pesquisador e o professor-participante, buscando responder à seguinte pergunta de pesquisa: “Quais foram as transformações na unidade didática decorrentes das sessões reflexivas realizadas entre o professor-pesquisador e o professor-participante?”. A fundamentação teórica deste estudo foi baseada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), nas diretrizes estabelecidas na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2008) e na lista de critérios para avaliação e elaboração de materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira de RAMOS (1999/2009). Os conceitos de reflexão, reflexão crítica na Educação (MAGALHÃES, 1994, 2004; SMYTH, 1992) e as teorias de ensino-aprendizagem e de Linguagem (MIZUKAMI, 1986; WILLIAMS E BURDEN, 1997; VYGOTSKY, 1934/2003; HUTCHINSON E WATERS, 1987) também fundamentam esta investigação. A pesquisa, de cunho colaborativo-crítico, foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de ensino localizada na cidade de Diadema, na grande São Paulo. Seus participantes foram o professor-pesquisador e um professor da rede estadual de Educação. Os dados foram coletados por meio de cinco versões de uma unidade didática, um questionário, uma entrevista e cinco sessões reflexivas, entre novembro de 2008 e janeiro de 2009. Os resultados obtidos mostram que, no decorrer das refações das versões da unidade didática, houve mudanças na unidade didática, decorrentes das sessões reflexivas, que revelam transformação na concepção de unidade didática propriamente por parte do professor-participante, conscientização da necessidade de referenciais teóricos que fundamentem as opções feitas na elaboração dos materiais, percepção da importância do uso de critérios, como os propostos por Ramos (1999/2009), para a elaboração dos materiais didáticos para ensino de Língua Inglesa. Finalmente, os resultados obtidos apontam para a importância do trabalho colaborativo na transformação do professor-participante.

Palavras-chave: formação de professores; material didático; Língua Estrangeira; Inglês.

ABSTRACT

TORRES, José Neto Cândido. **O papel do multiplicador na reelaboração colaborativa de uma unidade didática**. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

This work aims to investigate the reconstruction of a didactic unit to verify what changes have occurred in this unit during a collaborative work between participants - the teacher/researcher and teacher/participant, in order to answer the following research question: "What were the changes in a teaching unit that were derived from the reflective sessions held between the teacher/researcher and the teacher/participant?". The theoretical foundations were the *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira* (Brazilian National Curriculum Parameters for the Teaching of Foreign Languages – Elementary School - BRASIL, 1998), the guidelines set out in *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2008), and the list of criteria to evaluate and design didactic materials by Ramos (1999/2009). The concepts of reflection, critical reflection in Education (MAGALHÃES, 1994, 2004; SMYTH, 1992), and theories of teaching-learning and language (MIZUKAMI, 1986, WILLIAMS and BURDEN, 1997; VYGOTSKY, 1934/2003; HUTCHINSON and WATERS, 1987) were also used in this study. This critical-collaborative research was developed in a state school in the city of Diadema, in Greater São Paulo. The participants were the teacher-researcher and a colleague who taught in the same school. The data were collected by a questionnaire, an interview, five reflective sessions. Five versions of the unit produced by the teacher/participant from November 2008 to January 2010 were also part of the data. The results of this study show that, during the collaborative work, changes occurred in the versions of the teaching unit, which show transformation in the conception of what a didactic unit is, awareness about the necessity of theoretical foundations for designing didactic materials, perception of the importance of using criteria, as the ones suggested by Ramos (1999/2009). Finally, the results point out for the relevance of the collaborative work in the process of transformation of the teacher/development.

Keywords: teacher development; teaching materials; foreign language; English.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 Colaboração e reflexão crítica na formação do professor.....	21
1. 1. 1 Tipos de reflexão.....	25
1.2 O curso <i>Reflexão sobre a ação</i>	30
1.3 As abordagens de ensino-aprendizagem em língua estrangeira	37
1.3.1 A abordagem sociointeracional	41
1.4 Concepções de linguagem	46
1.5 Os <i>Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira</i>	50
1.6 A <i>Proposta Curricular do Estado De São Paulo</i>	58
1.6.1 A área de Linguagens, códigos e suas tecnologias	61
1.6.2 A Proposta Curricular para o ensino de LEM - Inglês	64
1.7 Avaliação e preparação de material didático	67
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	73
2.1 Escolha metodológica.....	73
2.2 Contexto da pesquisa	74
2.2.1 A escola	75
2.3 Participantes	75
2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	77
2.4.1 O questionário	78

2.4.2 A entrevista	78
2.4.3 As sessões reflexivas	80
2.4.4 A unidade didática e suas versões.....	82
2.4.4.1 A versão 1 da unidade didática.....	82
2.4.4.2 A versão 2 da unidade didática.....	83
2.4.4.3 A versão 3 da unidade didática.....	84
2.4.4.4 A versão 4 da unidade didática.....	85
2.4.4.5 A versão 5 da unidade didática.....	85
2.5 Procedimentos de análise dos dados	87
2.5.1 O primeiro referencial.....	88
2.5.2 O segundo referencial	89
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
3.1 Versão 1 da unidade didática	91
3.2 Versão 2 da unidade didática	97
3.3 Versão 3 da unidade didática	104
3.4 Versão 4 da unidade didática	113
3.5 Versão 5 da unidade didática	121
3.6 Síntese da discussão dos dados	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	142

Listas de quadros e figuras

Quadros

Quadro 1.1 - Módulos do curso	35
Quadro 1.2 - Tarefas de compreensão escrita	58
Quadro 1.3 - Resumo das orientações para a disciplina de LEM (SÃO PAULO, 2008, p. 43)	65
Quadro 1.4 - Lista de critérios para avaliação de material didático (RAMOS, 1999/2009, p. 184-5).....	70
Quadro 2.1 - Processo da coleta de dados	87
Quadro 2.2 - Lista de critérios para avaliação de material didático (RAMOS, 1999/2009, p. 184-185).....	88

Figuras

Figura 1.1 - Reprodução da ficha introdutória da Situação de aprendizagem 1 do <i>Caderno do professor</i> da 1ª série da disciplina LEM-Inglês do Ensino Médio – volume 3 (2008, p. 9).....	60
Figura 3.1 - Reprodução da ficha introdutória da situação de aprendizagem 1 do <i>Caderno do professor</i> da 1ª série da disciplina LEM-Inglês do Ensino Médio – volume 3 (2008, p.9).....	93
Figura 3.2 - Reprodução da ficha introdutória da Situação de aprendizagem 1 do <i>Caderno do professor</i> da 1ª série da disciplina LEM-Inglês do Ensino Médio – volume 3 (2008, p. 9).....	99
Figura 3.3 - Reprodução do texto usado na versão 4 da unidade didática no site em que está sediado	119

INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido na Linguística Aplicada, mais especificamente na área de Formação de Professores com vistas ao uso de materiais didáticos, e tem por objetivo investigar a reconstrução de uma unidade didática para verificar que transformações ocorreram nesse processo decorrente de um trabalho colaborativo entre os participantes - o professor-pesquisador e o professor-participante.

Este estudo foi motivado pela minha vivência como professor da rede pública estadual de ensino, função que exerço desde 2002, inicialmente, como professor substituto¹. Naquela época, cursava o último ano de graduação em Letras com habilitação em Português e Inglês, em uma universidade particular de Santo André, na região da grande São Paulo. Em 2005, assumi o cargo efetivo de Inglês, após ser aprovado em concurso público.

Meu ingresso nessa profissão foi marcado por muitas dúvidas. Por um lado, eu tinha a expectativa de entrar em sala de aula e pôr em prática os conhecimentos adquiridos na graduação, privilegiando o uso dos livros didáticos dos quais dispunha; por outro, refletia sobre como seria se eu produzisse meu próprio material didático, baseado em temas relacionados à realidade dos meus alunos como, por exemplo, letras de música do estilo musical que eles ouvem, locais onde fazem compras, praticam esportes, ou seja, o contexto em que esses alunos vivem e atuam.

Tais dúvidas acompanharam-me mesmo após a efetivação no cargo, quando tive acesso a obras de diversas editoras, nacionais e estrangeiras, e a uma profusão de livros didáticos para o ensino de inglês. Ao analisar os livros dos quais dispunha, pude perceber a distância que há entre o mundo ideal do livro didático e o mundo real dos alunos.

¹ Professor substituto é aquele que vai à escola todos os dias, mas só dá aulas na falta do titular da disciplina.

Ao se referir a esse universo ideal do livro didático, Richards (2002, p. 26-7) afirma que:

[...] dialogues and texts are often written to include linguistics aspects that teacher wish to teaches; it can cause distortion on the content, because many textbooks present a world's ideal view, to be accepted in different contexts, avoid controversial themes and, normally, show as standard medium class society, generally, white; it doesn't reflect the students needs, because they are produced to attend global markets.²

Conforme se percebe na afirmação acima, o livro didático aparentemente precisa ter um padrão rígido e fixo, para que possa ser utilizado em contextos diversos. Desse modo, não há como levar em consideração as necessidades locais de cada contexto. A meu ver, entretanto, esses dois mundos – o do livro didático e o do aluno – têm grandes divergências, pois, enquanto o primeiro retrata um padrão específico de mundo, formatado para qualquer contexto, o outro, que é local³, lida com as demandas da vida cotidiana, em contextos diversos, cada um com suas particularidades. Apesar dessa situação cheia de divergências, que mais se assemelha a uma camisa de força, Ramos (2009, p.174) acrescenta que a utilização de um livro didático pelo professor envolve, “necessariamente, os processos de seleção e de implementação e/ou adaptação”. Isso, no meu entendimento, cria uma possibilidade maior de funcionalidade e aceitação, pelos alunos, do material escolhido pelo professor.

Apesar do impasse entre utilizar o livro didático e produzir meu próprio material, localmente, na prática faltava-me o conhecimento teórico para buscar a melhor solução, o que me inquietava e aumentava minha ansiedade.

Em 2006, ingressei no curso *Reflexão sobre a ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando*⁴ (doravante *Reflexão sobre a ação*), na Pontifícia

² Tradução minha: [...] diálogos e textos são frequentemente produzidos para incorporar aspectos linguísticos que se deseja ensinar; entretanto, eles podem distorcer o conteúdo, já que muitos livros didáticos, para que sejam aceitos em diferentes contextos, apresentam uma visão ideal do mundo, evitam temas controversos e, normalmente, colocam como padrão uma sociedade de classe média, em geral, branca; não refletem as necessidades dos alunos, já que são geralmente escritos para atender mercados globais (RICHARDS, 2002, p. 26-7).

³ Neste trabalho, não irei tratar diretamente desse conceito, no entanto, tradicionalmente se define assim: contexto local refere-se a um contexto que é específico, com determinados grupos que têm sua cultura, seus valores e suas particularidades.

⁴ Mais detalhes sobre esse curso serão fornecidos no capítulo teórico.

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cujo objetivo é formar professores críticos-reflexivos com a intenção de que se tornem multiplicadores, podendo expandir o que foi aprendido na universidade para outras pessoas, em outros contextos (CELANI, 2003). Foi com meu ingresso nesse curso que comecei a entender um pouco mais as teorias que subjazem os processos de avaliação e produção de material didático.

Nesse curso, tive a oportunidade de passar por um processo crítico-reflexivo sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa que culminou na tarefa final em que os professores-alunos preparam unidades didáticas que são utilizadas em suas escolas. Entre as atividades nele desenvolvidas, tive a oportunidade de fazer uma análise de necessidades com uma turma de alunos para os quais lecionava, o que me ajudou a conhecê-los melhor e à comunidade na qual eles estavam inseridos. Foi também nesse curso que discuti critérios para avaliar materiais didáticos, tendo como base Ramos (1999/2009). Além disso, estudei as teorias de ensino-aprendizagem que dão embasamento teórico à unidade didática produzida no final do curso e que está alinhada às orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira* (doravante PCN-LE, BRASIL, 1998). O processo pelo qual passei nesse curso foi uma experiência bastante positiva para mim, pois foi durante as aulas do curso *Reflexão sobre a ação* que desenvolvi uma unidade didática, em colaboração com outros professores da rede pública, com uma visão de linguagem e ensino-aprendizagem em consonância com o que preconizam documentos oficiais, como os PCN-LE (BRASIL, 1998).

O processo de reflexão crítica pelo qual passei – incluindo teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem, análise de necessidades e avaliação e produção de material didático – motivou-me a querer saber se eu, após terminar esse curso, conseguiria, de fato, exercer o papel de multiplicador utilizando um dos aspectos nele tratados – a produção de material didático para o ensino de Inglês, tendo como participante da minha pesquisa um professor da rede pública que, ao contrário de mim, não passou por um processo de reflexão crítica em cursos de formação continuada.

A fim de realizar tal investigação, ingressei no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, para aprofundar meus conhecimentos sobre o papel do professor multiplicador, avaliação

e desenvolvimento de material didático, e entender de que maneira eu poderia multiplicar aquilo que havia aprendido em um curso de formação de professores.

Muitos trabalhos com foco na reflexão crítica, área de interesse desta pesquisa, já foram desenvolvidos, no programa LAEL, como, por exemplo, os de Liberali (1994), Romero (1998), Melão (2001), Estefogo (2001), Damianovic (2004) e Miascovsky (2008), entre outros.

O trabalho de Liberali (1994) examinou como se dá o desenvolvimento reflexivo do professor e como um coordenador atua nesse processo de reflexão. Já Romero (1998) conduziu um estudo no qual a própria pesquisadora analisou sua ação como coordenadora, tendo como objetivo criar um relacionamento colaborativo com uma professora de uma escola particular de idiomas, visando refletir sobre as práticas pedagógicas dessa professora. Melão (2001), por sua vez, pesquisou como as interações entre professores e uma coordenadora acontecem. Para isso, a autora estudou, inicialmente, os discursos dos professores e, em seguida, verificou em que medida as interações com a coordenadora influenciam tais discursos.

A pesquisa de Estefogo (2001) investigou como um professor com mais experiência profissional, por meio da reflexão crítica, consegue contribuir para a formação do professor iniciante de modo a torná-lo reflexivo. Já o estudo de Damianovic (2004) teve como objetivo mostrar que é possível haver colaboração entre multiplicadores egressos de um curso de formação de professores em um evento chamado sessão reflexiva, espaço de reflexão no qual os multiplicadores discutem, reveem suas práticas pedagógicas e as reconstróem. Por fim, objetivando a criação de ações pedagógicas que conduzam professores e alunos a agirem crítica, reflexiva e criativamente no mundo em que vivem, Miascovsky (2008) investigou como acontece a produção criativo-colaborativa em uma escola bilíngue, por meio de sessões reflexivas. Como pode ser observado, esses trabalhos tiveram como foco específico a formação de professores.

Em relação à produção e avaliação de material didático também encontramos vários trabalhos na área, como os de Lanza (2007), Maggioli (2007), Cardoso (2008) e Nogueira (2009), entre outros, que se voltam para a avaliação de materiais relacionados ao uso de *softwares* e/ou recursos da *internet* para o ensino de língua estrangeira. Em seu estudo, Lanza (2007) produziu e avaliou um material didático com o uso do *blog* para o ensino de espanhol. Maggioli (2007), por sua vez, examinou um *software* educacional recomendado para utilização em escolas

públicas de Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa de Cardoso (2008) examinou as evidências de aprendizagem em um material didático produzido para o ensino de Inglês em escolas técnicas estaduais e federais. O estudo de Nogueira (2009) investigou as percepções sobre aspectos linguísticos e tecnológicos que os professores têm de um curso mediado por computador. A pesquisadora também examinou como as visões de linguagem e de ensino-aprendizagem defendidas pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) são mostradas no curso.

Trabalhos que voltam seu olhar para o material didático produzido e/ou avaliado pelos próprios pesquisadores em contextos de escola pública também aparecem, como os de Cristóvão (2001), Nogueira (2005, 2010), Tonetti (2007), Santiago (2008), Amo (2008), Lopes (2009), Motta (2009) e Lopes (2010). O estudo de Cristóvão (2001) examinou a utilização de modelos didáticos de gêneros como instrumento de avaliação de material didático com foco no ensino de leitura em língua estrangeira. Em sua dissertação de mestrado, Nogueira (2005) investigou quais contribuições uma unidade didática, produzida pela própria pesquisadora em um curso de formação continuada, poderia trazer para a aprendizagem de um grupo de alunos. Já em seu trabalho de doutorado, Nogueira (2010) examinou as contribuições que a mesma unidade didática reconstruída poderia trazer para o aprendizado de um grupo de alunos. O estudo de Tonetti (2007) investigou as percepções de alunos sobre uma unidade didática utilizando filmes em DVD para desenvolver a compreensão oral.

Em seu trabalho, Santiago (2008) verificou as percepções de um grupo de alunos sobre uma unidade didática e de que maneira a unidade poderia contribuir para a aprendizagem de Inglês dos mesmos. Já Amo (2008) examinou um material didático e de apoio elaborado por um órgão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para ser utilizado em escolas estaduais de tempo integral. Lopes (2009) investigou se o fato de a própria pesquisadora ter participado do processo de elaboração da unidade didática examinada em seu trabalho contribuiu para a aprendizagem dos alunos e também identificou os motivos que levariam a tal contribuição. Já Motta (2009) verificou como se dá a mediação dos elementos convencionais e estruturais da história em quadrinhos na compreensão escrita em Inglês de leitores iniciantes. O trabalho conduzido por Lopes (2010) verificou a percepção de alunos sobre sua própria aprendizagem no decorrer da aplicação de material didático de Inglês fornecido pelo governo de São Paulo.

Embora todos os trabalhos aqui citados sejam de fundamental importância para a Linguística Aplicada e para que possamos compreender melhor tanto o processo da formação continuada de professores quanto a produção e avaliação de material didático, não foram encontradas pesquisas com foco na formação de professores por meio de análise de material didático utilizando como metodologia uma perspectiva colaborativa, como é o caso desta pesquisa.

Este trabalho faz parte dos estudos inseridos no projeto de pesquisa denominado *Avaliação e elaboração de material didático para ensino-aprendizagem de línguas em ambientações e contextos diversos*⁵, que faz interface com os grupos de pesquisa *Abordagem instrumental e ensino-aprendizagem de línguas em contextos diversos* (denominado GEALIN), liderado pela Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, orientadora deste estudo. Além disso, esta investigação também se insere no grupo de pesquisa *A construção do conhecimento crítico-pedagógico na formação contínua de professores de Inglês da escola pública: de teorias globais para o desenvolvimento do conhecimento local*, liderado pela Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani.

O projeto de pesquisa *Avaliação e elaboração de material didático para ensino-aprendizagem de línguas em ambientações e contextos diversos*⁶ tem por objetivo investigar princípios e procedimentos de avaliação, desenho, produção e aplicação de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas nas ambientações presencial e digital e em contextos de ensino de língua geral e para fins específicos.

Espero que esta pesquisa possa contribuir com dados para o projeto e para os grupos de pesquisa mencionados, com especial atenção para a avaliação e a produção de materiais didáticos para o ensino de inglês para o Ensino Fundamental e Médio e para cursos como o *Reflexão sobre a ação*, que tem a preocupação com a formação contínua de professores com foco na reflexão crítica sobre sua própria prática e a uma possível transformação dela por meio de um entrelaçamento da teoria com a prática e das futuras ações desses professores em seus contextos singulares.

⁵Descrição do projeto de pesquisa disponível em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=H53338#ProjetoPesquisa>. Acessado em: 3 jun. 2010.

⁶ Conforme proposto no Currículo Lattes da Profª Drª Rosinda de Castro Guerra Ramos.

Para isso, busco responder com este estudo a seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais foram as transformações na unidade didática decorrentes das sessões reflexivas realizadas entre o professor-pesquisador e o professor-participante?

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi de cunho colaborativo crítico, que, de acordo com Magalhães (2004), visa a criação de contextos em que haja espaço para o conflito de idéias com vistas a uma construção de algo novo, que seja negociado e debatido, não simplesmente imposto ou dado por alguém.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No capítulo 1, denominado *Fundamentação teórica*, apresento os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Inicialmente, discuto o conceito de colaboração proposto por Magalhães (1990, 2004) e a reflexão crítica na formação do professor proposta por Kemmis (1987), Smyth (1992), Liberali (2008) e Magalhães e Liberali (2009; no prelo). Em seguida, apresento os tipos de reflexão com base em Dewey (1933/1959), Freire (2005), Schön (1992), Pérez Gomez (1992) e Liberali (2008). Na sequência, descrevo o curso *Reflexão sobre a ação*, conforme discutido por Celani (2003) e Celani e Collins (2003). Também discuto as abordagens de ensino-aprendizagem em língua estrangeira com base em Mizukami (1986), Vigotsky (1934/2003) e Willians e Burden (1997), além das visões de linguagem descritas pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) e por Hutchinson e Waters (1987). Trago, na sequência, os PCN-LE (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Por último, apresento algumas considerações sobre produção e avaliação de material didático para o ensino de língua estrangeira conforme Tomlinson (2003), Tomlinson e Masuhara (2005), Cunningsworth (1995), Duddley Evans e St John (1998), Graves (2000) e Ramos (2009).

No capítulo 2, denominado *Metodologia da pesquisa*, apresento a escolha metodológica do estudo, a descrição do contexto em que o trabalho se desenvolveu e seus participantes. Também descrevo os instrumentos e procedimentos de coleta do estudo e os procedimentos para a análise dos dados.

No capítulo 3, denominado *Apresentação e discussão dos resultados*, apresento a discussão dos resultados do estudo com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa.

Já nas *Considerações finais*, retomo a pergunta de pesquisa, os resultados obtidos e comento as possíveis contribuições e implicações deste estudo para trabalhos futuros na área. Encerro este trabalho com as *Referências bibliográficas* e os *Anexos*.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo trata dos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho. Inicialmente, discuto a colaboração proposta por Magalhães (1990, 2004) e reflexão crítica na formação do professor proposta por Kemmis (1987), Smyth (1992), Liberali (2008) e Magalhães e Liberali (2009; no prelo). Em seguida, apresento os tipos de reflexão com base em Dewey (1933/1959), Freire (2005), Schön (1992), Pérez Gomez (1992) e Liberali (2008). Em seguida, descrevo o curso *Reflexão sobre a ação*, conforme discutido por Celani (2003) e Celani e Collins (2003), as abordagens de ensino-aprendizagem em língua estrangeira com base em Mizukami (1986), Vigotsky (1934/2003) e Willians e Burden (1997), as visões de linguagem conforme descritas nos PCN-LE (BRASIL, 1998) e por Hutchinson e Waters (1987). Trago, na sequência, os PCN-LE (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Por último, apresento algumas considerações sobre produção e avaliação de material didático para o ensino de língua estrangeira conforme Tomlinson (2003), Tomlinson e Masuhara (2005), Cunningsworth (1995), Duddley Evans e St John (1998), Graves (2000) e Ramos (2009).

1.1 Colaboração e reflexão crítica na formação do professor

Nesta seção, abordo dois conceitos fundamentais para o estudo que foi desenvolvido, a saber: colaboração e reflexão crítica.

A colaboração, como é vista pelo senso comum, é conceituada por Ferreira (2008, p. 244) como um “trabalho em comum com uma ou mais pessoas”, ou então, “ajuda, auxílio”. A definição que o dicionário mostra traz a ideia de que colaboração é aquela em que o trabalho é repartido entre várias pessoas que se auxiliam, entretanto, essa definição não indica como se dará esse trabalho comum ou a ajuda. Percebo que, no cotidiano das pessoas, quando alguém fala em colaborar, ajudar ou auxiliar, a ideia que vem à mente é a de fazer uma parte do trabalho, isoladamente,

com o objetivo de contribuir com um pouco da sua realização. É como algo fragmentado em que cada um faz um pouco, de modo estanque, até o seu final.

Neste estudo, a concepção de colaboração não segue essa ideia, mas baseia-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal (doravante ZPD⁷, VYGOTSKY, 1934/2003), nos estudos de Magalhães (1994; 2004), Magalhães e Liberali (2009; no prelo) e em Cole e Knowles (1993).

Magalhães (2004), discutindo Cole e Knowles (1993, p. 486), afirma que a colaboração:

[...] não deve ser entendida como cooperação, nem se basear na igualdade de participação, mas na igual possibilidade de negociação de responsabilidades por meio de mútua concordância. [...] Entendemos colaboração como um meio de negociação para (des) construção dos sentidos, significados e conhecimento.

Nesse caso, esses dois autores se posicionam favoravelmente à ideia de que o conhecimento colaborativamente construído não deve ser repartido, mas negociado, e que todos os que participam dessa produção têm, necessariamente, que se sentirem responsáveis e contemplados ao final dessa produção, percebendo sua própria contribuição. Dessa forma, o trabalho será de fato colaborativo.

Magalhães (2004, p.75) aponta que a colaboração:

[...] pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio.

Reitera-se assim que a colaboração deve ser entendida como algo negociado e que todos que dela participam se sintam realmente contemplados e que consigam ver-se no resultado final do trabalho, mesmo com as posições divergentes dos participantes de um trabalho colaborativo. Magalhães (2004, p.76) acrescenta ainda que colaborar,

[...] em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes.

⁷ Detalhada na seção sobre abordagens de ensino-aprendizagem, neste capítulo.

Essa afirmação deixa clara a necessidade de que, em um trabalho como o desta pesquisa, caso houvesse ausência de um contexto que favorecesse a participação do professor-pesquisador e do professor-participante nas oportunidades de interação, durante o processo de reconstrução da unidade didática elaborada, possivelmente não se teria um trabalho colaborativo.

Continuando a conceituar colaboração, Magalhães e Liberali (2009, p.45) apontam que colaborar significa “criar contextos para produção conjunta, entre os participantes, negociações sobre sentidos relacionados a teorias e práticas”. As autoras acrescentam ainda que colaborar “envolveria o fato de que as vozes sociais, sócio-histórica e culturalmente constituídas, seriam ouvidas, em uma participação intensa e aberta entre o eu e o outro, voltadas ao questionamento de si” (MAGALHÃES e LIBERALI, 2009, p. 45). Nesse processo, conforme apontam as autoras, os questionamentos assumem um papel importante, uma vez que é por meio deles que os participantes podem esclarecer suas dúvidas e demonstrar sua compreensão. Entretanto, Magalhães e Liberali (no prelo) alertam para o fato de que, se o foco fica exclusivamente nos questionamentos, sem o “processo colaborativo”, pode ocorrer simplesmente a imposição ou o autoritarismo, o que, de acordo com as autoras, acabaria com a possibilidade de compartilhamento e, com isso, as possibilidades de transformação se esvaíriam. Por fim, Magalhães e Liberali (no prelo) afirmam que, sem os questionamentos, o foco fica apenas na interação.

Com a intenção de que este estudo se caracterizasse como colaborativo, os esforços foram direcionados para proporcionar um ambiente que favorecesse a discussão, o debate e a reconstrução das práticas dos participantes deste trabalho por meio de perguntas, questionamentos, pedidos de explicação, de esclarecimentos, sugestões de leituras e de reorganização de atividades, durante a reconstrução da unidade didática.

Outro conceito importante para esta pesquisa é o de reflexão crítica na educação que, conforme o pensamento de Kemmis (1987, p. 75), “implica explorar explícita e conscientemente a natureza social e histórica de nossas relações, como atores no processo educacional, com as instituições sociais de educação”⁸. Desse modo, conforme aponta o autor, ações apenas técnicas são diferentes da prática,

⁸ Tradução minha do trecho: [...] implies explicitly, consciously and self-consciously, exploring the social and historical nature of our relationships as actors in the educational process with the social institutions of education (...) (KEMMIS, 1987, p.75).

uma vez que a prática é construída e desenvolvida socialmente em um contexto sócio-histórico-político em detrimento do histórico de tradição (KEMMIS, 1987, p.77). O autor acredita que a prática é, por definição, reflexiva. Isso significa que o que aprendemos na prática, por meio da reflexão, contribui para a reinterpretação da nossa experiência e história (KEMMIS, 1987, p.76).

Continuando a discussão sobre reflexão crítica, Smyth (1992), baseado nos estudos de Freire (1972), apresenta uma proposta composta por quatro ações que podem levar os educadores à reflexão crítica, que são “descrever, informar, confrontar e reconstruir” (SMYTH, 1992, p.295). Conforme o autor, é importante que o professor descreva os problemas ocorridos no seu dia a dia, na forma de narrativas ou diários que servirão como base para discussão com os colegas, na tentativa de solucioná-los (SMYTH, 1992, p.296).

De acordo com Liberali (2008, p.47), a ação de descrever é um modo utilizado pelo educador, situado em sua prática, “para falar sobre sua própria ação”. Já em relação ao informar, Smyth (1992, p.297) aponta que é o momento de compreensão de suas ações. Conforme salienta Liberali (2008, p.60), o informar “envolve uma busca de princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações”.

Quanto ao confrontar, Smyth (1992, p.298-9) advoga que este é o momento em que o educador questiona as teorias estabelecidas e sugere uma série de questões como, por exemplo, de onde vêm essas teorias? Que práticas sociais expressam essas idéias? A quem servem essas teorias? etc. Liberali (2008, p.68) corrobora essa ideia ao afirmar que o confrontar “estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para seu agir e pensar”. Por fim, Smyth (1992, p.299) defende que, no reconstruir, o educador reflete sobre formas de mudar aquelas teorias que lhe foram impostas, uma vez que, de acordo com o autor, não há reflexão sem ação. Liberali (2008, p.80-1), por sua vez, aponta que, quando o educador segue em direção ao reconstruir, imagina novos horizontes, novas possibilidades de caminhar e, nesse movimento, de acordo com a autora, ele vai em direção à emancipação.

Os conceitos apresentados podem auxiliar o educador a chegar à reflexão crítica, mas conforme considera Liberali (2008) a formação de educadores não acontece de maneira automatizada, ou seja, ela é parte de um intrincado processo de “autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si

e dos demais” (p.15). Esses conceitos são fundamentais para este estudo, uma vez que o próprio processo de reconstrução da unidade didática elaborada pelo professor-participante foi baseado na ideia de transformação de visões, crenças e práticas dos participantes desta pesquisa.

A seguir, apresento os tipos de reflexão que são parte do caminhar em direção à reflexão crítica, fundamental para este trabalho.

1. 1. 1 Tipos de reflexão

De acordo com Liberali (2008, p.34), o conceito de reflexão vem sendo utilizado na formação de professores desde que Dewey (1933/1959) começou a trabalhar com reflexão. Foi esse autor quem trouxe a ideia de que há uma diferenciação entre a ação rotineira e a reflexiva. A ação rotineira é entendida por Dewey (1933/1959, p.25) como aquela comum, executada pelas pessoas automaticamente no seu cotidiano, sem variação. Já a ação reflexiva é definida pelo autor como aquela ponderação ativa persistente e cuidadosa, sobre uma crença ou algum tipo de conhecimento, apoiada em teorias que lhe dê suporte. No caso da reconstrução da unidade didática desenvolvida pelo professor participante desta pesquisa, penso que nossas ações se alinham às ações reflexivas, uma vez que, durante esse processo de reconstrução, desenvolvemos um trabalho ativo na medida em que compartilhamos, discutimos e refletimos sobre nossas práticas, amparados na pesquisa colaborativa.

Pérez Gómez (1992, p.102) afirma que o professor está mergulhado em um cotidiano complexo, cheio de decisões para tomar, com o objetivo de resolver problemas advindos da prática e que necessitam de uma solução particularizada devido ao seu contexto, que também é particular e único. Para esse autor a reflexão

[...] implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade

concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.103).

Com essas palavras, o autor deixa claro que não é possível desconsiderar a realidade viva e pulsante da experiência prática do professor e seu contexto singular, quando se almeja um processo reflexivo. Sem isso, mantém-se a dicotomia entre a teoria e a prática ou, em outras palavras, a teoria determinando a aplicação da prática sem, no entanto, haver um diálogo entre elas.

Em consonância com essas idéias, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.109) salientam que antigamente pensava-se que era suficiente apresentar uma nova teoria ao professor para que ele alterasse sua prática. Atualmente, entretanto, essa visão é entendida como ultrapassada, uma vez que as pesquisas revelaram que o processo de reflexão é bastante complexo e demorado e envolve tanto o conhecimento das teorias, quanto uma reflexão sobre a própria prática do professor. Dessa maneira, o documento orienta que os professores devam conhecer as teorias, tentar entendê-las e também refletir sobre suas práticas de sala de aula por meio de questionamentos, na tentativa de que elas sejam reconstruídas ou alteradas. Nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.109), afirma-se que, entre as ferramentas disponíveis para o envolvimento em um processo reflexivo, estão os cursos de formação continuada de professores, nos quais a reflexão pode acontecer de modo cada vez mais intenso, uma vez que esses cursos podem proporcionar contextos de questionamentos das práticas dos professores por meio da investigação das mesmas.

Freire (2004, p.38) advoga que, na docência crítica, há a presença de um “pensar certo”, que “envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Esse pensar certo a que o autor se refere é aquele pensar crítico, que supera o pensar ingênuo e é dialógico⁹.

Liberali (2008), em sua pesquisa sobre reflexão crítica, traz o trabalho de van Manen (1977), o qual descreve três tipos de reflexão: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica. A reflexão técnica, de acordo com Pérez Gómez (1992, p.96), remonta ao Positivismo e perdurou pelo século XX inteiro, sendo referência para a Educação. Segundo esse autor, pelo modelo da racionalidade técnica, a

⁹ Esse conceito não será discutido neste trabalho, no entanto é um conceito atribuído a Bakhtin, no que diz respeito a ideias em conflito em busca de consenso (BAKHTIN, 1975/2006).

atividade profissional é voltada para solucionar problemas por meio da aplicação de teorias e técnicas científicas. De acordo com o autor, os profissionais das ciências sociais, tradicionalmente identificados com esse tipo de reflexão, utilizavam, na resolução dos problemas decorrentes da prática, princípios e conhecimentos resultantes da investigação científica. Isso demonstrava sua eficácia como profissional. Liberali (2008, p.32-3) afirma que o professor que reflete tecnicamente tem o foco na busca por conhecimento científico para responder “problemas do dia a dia”. De acordo com a autora, esse profissional é visto como um aplicador de teorias com o único objetivo de atingir um determinado fim, sem o menor interesse de tentar entendê-las. É uma utilização meramente instrumental.

Desse modo, fica evidente que o modelo de reflexão técnica não proporciona nenhuma maneira de questionamento da teoria, já que fornece ao profissional que reflete tecnicamente a opção por seguir a teoria, usando-a como instrumento rigoroso, para atingir seus objetivos de solução dos problemas decorrentes da prática.

Já no modelo de reflexão prática, segundo Liberali (2008, p.33-4), o foco recai sobre as necessidades funcionais que estejam voltadas para o entendimento dos fatos da prática, na própria prática do professor. Nesse modelo de reflexão, uma grande contribuição é oferecida por Schön (1992, p.83), que traz os conceitos de “conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação”. Esse teórico retoma os estudos de Dewey (1933/1959) e Habermas (1973) sobre a relação de reflexão ligada à ação. De acordo com Schön (1992, p.83), o processo de reflexão pode ser composto por uma sequência de “momentos”¹⁰ conectados em uma prática de ensino habilidosa.

Em um primeiro instante, conforme descreve Schön (1992, p.83), há o momento da surpresa, em que o professor deixa-se surpreender por aquilo que é feito pelo aluno. Já no segundo instante, o autor afirma que é o momento em que o professor faz uma reflexão sobre a ação do aluno e, ao mesmo tempo, tenta entender o motivo pelo qual foi surpreendido. No terceiro instante, segundo o autor, surge o momento em que o professor repensa sobre a problemática gerada pelo instante inicial. Por fim, o quarto instante, de acordo com Schön (1992, p.83), é o momento em que o professor resolve fazer uma experiência para comprovar sua

¹⁰ Aspas do autor.

hipótese com base na maneira de pensar do aluno. Esse processo de reflexão-na-ação, para o autor, não exige palavras. Conforme descreve Pérez Gómez (1992, p.104), a reflexão-na-ação acontece quando o professor mobiliza e elabora seu conhecimento intelectual durante sua própria ação, com o objetivo de fazer um rápido diagnóstico de uma situação, desenvolver estratégias para intervir e fazer a previsão do que acontecerá a seguir. De acordo com o autor, apesar dos problemas e das limitações, a reflexão-na-ação é um processo de extraordinário valor na formação prática do professor.

Ainda segundo Schön (1992, p.83), há a possibilidade de que o professor olhe sua prática retrospectivamente, refletindo sobre a reflexão-na-ação. Após uma aula, por exemplo, o professor pode refletir sobre o que aconteceu, sobre aquilo que observou na aula e no significado que ele construiu e em uma possível adoção de outros significados. De acordo com o autor, refletir “sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1992, p.83). É o que ele chama de “reflexão-sobre-a-ação” (p.83). Segundo Pérez Gómez (1992, p.105), a reflexão-sobre-a-ação é a análise que o professor faz *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. O mesmo autor afirma que, nesse tipo de reflexão, o professor tem a possibilidade de aplicar conceitos e estratégias de análise na tentativa de compreender e reconstruir sua própria prática.

A reflexão crítica, por sua vez, de acordo com Liberali (2008, p.37), é baseada na pedagogia crítica proposta por Freire (2005). Autores como Kemmis (1987) e Smyth (1992) retomaram os estudos freireanos desenvolvendo trabalhos relacionados com a compreensão do processo de reflexão crítica. Segundo Liberali (2008, p.38), um trabalho que almeja se inserir no quadro teórico da reflexão crítica, não pode prescindir da ideia de transformação da realidade. De acordo com a autora, não é suficiente criticar, pura e simplesmente, a realidade ou teorizar sobre ela. É necessário que a crítica ou a teorização venham seguidas de ações que tragam mudanças.

Liberali (2008) considera que “os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade” (p.38). A autora afirma que, para formar o profissional crítico, seria necessário desenvolver algumas características

fundamentais. Conforme descreve Liberali (2008, p. 39), entre essas características estão o desenvolvimento de:

- 1 – menos medidas de desempenho profissional;
- 2 – formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores;
- 3 – formas de trabalhar com os educadores para que eles descrevam e analisem suas práticas, no sentido de transformar formas autoritárias de agir;
- 4 – oportunidades para o educador confrontar práticas negativas de autoritarismo;
- 5 – colaboração com os educadores sobre como julgar a posição política das ações;
- 6 – formas de desenvolvimento de auto-imagens robustas;
- 7 – permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir menos medidas de desempenho profissional.

A autora advoga que, ao desenvolver as características mostradas acima, o educador teria a oportunidade de desenvolver um trabalho mais crítico e estaria se libertando do que Smyth (1992, p.270) chamou de “gaiola de ferro”¹¹, ou seja, o contexto desigual em que ele atua e no qual há sempre o jugo do poder, da imposição, da ideologia. Como aponta Giroux (1997, p.163), um educador crítico-reflexivo não pode deixar de buscar, incessantemente, formas de tornar a escola um local não neutro. Para isso, o autor acredita ser necessário formar alunos como cidadãos críticos, atuantes em suas comunidades, conscientes de seu papel como agentes da ação, da mudança, que não sejam manipulados por pessoas inescrupulosas que se proponham a mudar suas realidades sociais apenas com promessas vazias e miraculosas. Freire (2005, p.78-9) afirma que é através do diálogo crítico que

[...] se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.

O que se pode entender a partir das colocações dos autores aqui abordados é que o diálogo entre o professor e seus alunos deve acontecer em uma perspectiva

¹¹ Tradução da expressão “iron cage” (SMYTH, 1992, p.270).

de troca, como uma espécie de mão dupla em que ambos são educadores e educandos.

Desse modo, segundo Liberali (2008, p.42), o processo de reflexão crítica se transformaria em uma possibilidade de libertação do educador, das teorias formais vigentes, no qual haveria uma tessitura entre prática e teoria, “confrontação com a realidade e valores éticos, para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação”. Assim, o professor crítico-reflexivo precisa agir, sair do estado de letargia em que se encontra, pois as ações descritas anteriormente não se autoimplementam, pois necessitam da ação do professor para existirem. Dessa forma, como professor reflexivo-crítico, voltei meus esforços para o desenvolvimento do multiplicador, colaborando na reconstrução da unidade didática desenvolvida pelo participante deste estudo.

1.2 O curso *Reflexão sobre a ação*

Segundo Celani (2003, p. 21), o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP) e a Associação Brasileira de Cultura Inglesa - São Paulo, doravante Cultura Inglesa, conscientes de sua função social como educadores, uniram-se para criar o programa *A formação contínua do professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática*, cujo objetivo é “oferecer cursos de formação contínua a professores de Inglês da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo” (CELANI, 2003, p.21)

De acordo com Celani (2003, p.28-9), esse programa é composto por três componentes: o primeiro deles é o aprimoramento linguístico, cuja responsabilidade é da Cultura Inglesa; já o segundo, o aprimoramento profissional, fica a cargo do LAEL/PUC-SP; por fim, a formação do multiplicador fica sob responsabilidade de ambas as instituições. Quanto ao primeiro componente, o aprimoramento linguístico, Celani (2003, p.29) explica que são ministradas aulas de Inglês, cursadas em até seis semestres. O componente aprimoramento profissional, denominado *Reflexão sobre a ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando*, refere-se à formação reflexiva do professor e será detalhado nesta seção. O terceiro componente do programa refere-se à formação do multiplicador, realizado por meio de oficinas

mensais, que são elaboradas e apresentadas pelos professores concluintes do curso, os multiplicadores. De acordo com Celani (2003, p.23-7), o programa é, teoricamente, baseado em cinco conceitos considerados fundamentais:

1. formação contínua: um processo sem fim;
2. os participantes como agentes de transformação;
3. a linguagem como prática discursiva;
4. a reflexão crítica;
5. o agir colaborativo.

Em relação ao primeiro conceito - formação contínua: um processo sem fim -, Celani (2003, p.23) salienta que, dentre as várias opções para o desenho de um programa de formação contínua de professores, adotou-se uma linha teórica recente que, conforme a autora, tem base em trabalhos de pesquisadores como Zeichner e Liston (1996), Smyth (1987,1992) e Freeman (1992,1996). Celani (2003, p.23) afirma ainda que, em relação à formação contínua de professores, essa linha teórica

[...] enfatiza a necessidade de um processo longo e continuado, conjugado estreitamente com a prática de sala de aula, no qual a transmissão de conhecimento ocupa posição de menor destaque, privilegiando-se o desenvolvimento de um processo reflexivo que fatalmente exigirá mudanças em representações, crenças e práticas.

Seguir essa visão, de acordo com Celani (2003, p.23-4), demandaria tempo, pessoal e dinheiro para um acompanhamento eficaz do processo de transformação do professor, especialmente considerando-se o tamanho da rede pública no Estado de São Paulo. A solução, conforme a autora, seria criar uma maneira de multiplicar o trabalho desenvolvido no projeto de educação contínua de modo que lhe desse longevidade. Celani (2003, p. 24) também aponta que o intuito foi educar os professores para que eles pudessem se capacitar como indivíduos reflexivos quanto à sua própria prática e, ao mesmo tempo, pudessem, ao término do curso, atuar como mediadores, desenvolvendo um trabalho reflexivo de multiplicação junto a outros professores em suas escolas. A autora também salienta que, após um reexame no programa, decidiu-se por um referencial teórico que proporcionasse a reflexão partindo da prática do professor como local de construção teórica e que objetivasse a formação do multiplicador.

Percebo que, nessas afirmações da autora, desenha-se uma parte de minha trajetória como profissional reflexivo e multiplicador, uma vez que foi ao passar por

esse processo de reflexão continuada, proporcionado pela minha participação no programa mencionado por ela, que decidi desenvolver um trabalho de multiplicador, com um colega de trabalho, mediando a reconstrução de uma unidade didática desenvolvida por ele.

Quanto ao segundo conceito - participantes como agentes de transformação-, Celani (2003, p.24) afirma que, além da preocupação com as questões teóricas relacionadas à formação do professor, o programa *A formação contínua do professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática* procura exercer um papel, sobretudo prático, de intervenção no contexto da escola pública, de modo que os próprios professores participantes do curso sejam os agentes atuantes de transformação em suas escolas.

Já em relação ao terceiro conceito - linguagem como prática discursiva-, Celani (2003, p.25) aponta que a concepção adotada tem como base a teoria sócio-histórica de Vygotsky e seguidores. Conforme descreve a autora, a linguagem é vista aqui como ferramenta psicológica, pois o homem se constitui nas e pelas práticas sociais e desenvolve seu pensamento e linguagem. Celani (2003, p.25) cita também o conceito do *agir comunicativo*¹² desenvolvido por Habermas (1984) e discutido por Bronckart (1993), que, na visão autora, enfoca a linguagem como um meio pelo qual e no qual se constrói uma intercompreensão entre os participantes de uma interação voltada ao entendimento e ao desenvolvimento reflexivo dos envolvidos na ação comunicativa (CELANI, 2003, p. 25).

O quarto conceito - reflexão crítica -, já abordado na seção 1.1.1 deste capítulo, foi trazido para o programa porque, conforme registra Celani (2003, p.26-7),

[...] é necessário que programas de formação contínua criem espaços que possibilitem a professores refletir sobre a heterogeneidade de sentidos que compõem as representações, os valores, as intenções em agir e a própria ação.

De acordo com Celani (2003, p.26), a visão de reflexão crítica adotada pelo programa está pautada em autores como Kemmis (1987), que chama o processo de autoconscientização do professor de “reflexão crítica”¹³. A autora cita também Wildman e Niles (1987) e Magalhães (1990, 1994), pesquisadores cujos trabalhos em formação de educadores revelam que o processo de auto-reflexão do professor

¹² Grifo da autora.

¹³ Aspas da autora.

não acontece, normalmente, na escola. Isso acontece porque, conforme Celani (2003, p.26), esses pesquisadores salientam que o professor entende que “a compreensão crítica, o questionamento e a transformação de crenças e valores” que propiciam sua ação não é algo fácil de atingir, por conta de alguns fatores como o isolamento na escola, a falta de conhecimento teórico e também a dificuldade de relacionar a teoria com a prática e o ambiente complexo da sala de aula, ambiente no qual diversas variáveis coexistem ao mesmo tempo, dificultando a ação reflexiva.

Magalhães (1994) afirma que, mesmo quando a escola proporciona tempo para a discussão dos professores, não há espaço para a reflexão sistemática. Celani (2003, p.26) cita os estudos de Zeichner e Liston (1996) e Goodman (1988), que apontam que o diálogo entre professores, na escola, é apenas burocrático, limitando-se ao relato de atividades, julgamento de atividades e descrição de decisões para solucionar problemas baseados no senso comum.

Celani (2003, p.26) finaliza o terceiro item discutindo os conceitos de reflexão “na ação”¹⁴ e “sobre a ação”¹⁵, trazidos por Schön (1983, 1987). Segundo a autora, Schön oferece um arcabouço útil para o estudo das mudanças nas representações que os professores têm sobre ensinar e aprender inglês, uma vez que está orientado para a solução de problemas e criação de hipóteses. Celani (2003, p.26) afirma ainda que, de acordo com essa visão de construção de conhecimento, que é a mesma de Freire (FREIRE e SHOR, 1986), a reflexão em contextos educacionais, envolve a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas decorrentes da prática pedagógica com o objetivo de “iluminar”¹⁶ a realidade.

O quinto conceito que compõe a base teórica do programa - *A formação contínua do professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática*, é o *agir colaborativo*. Celani (2003, p.27) destaca a ênfase que o quadro teórico, base do programa, dá às novas formas de relacionamento entre a universidade e a escola, ao mesmo tempo em que insere mudanças “conceituais e metodológicas” no processo de pesquisa em sala de aula, o que pressupõe novas questões de pesquisa na área de ensino-aprendizagem e de formação de professores, assim como novas formas de respondê-las.

¹⁴ Aspas da autora.

¹⁵ Aspas da autora.

¹⁶ Aspas da autora.

Celani (2003, p.27) salienta que, uma vez que há diversos contextos, objetivos e objetos a serem estudados na Educação, não há uma única maneira de respondê-los. Por isso, de acordo com a autora, o mais interessante para os responsáveis pelo programa é a “análise de cada situação em contextos particulares”. Desse modo, conforme Celani (2003, p.27), a compreensão que norteia o curso é a que será dada pela compreensão dos participantes dele, a saber: os professores-pesquisadores da universidade, os professores das escolas públicas, os professores da instituição que patrocina o programa e os conteúdos.

Celani (2003, p.27-8) advoga ainda que a pesquisa colaborativa, definida pela “igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valores e conceitos que vêm embasando suas ações”, pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação. Ao agir assim, conforme a autora, os participantes trabalham contra as concepções cristalizadas da instituição escolar quanto aos comportamentos de professores e alunos. Celani (2003, p.28) afirma que o programa propõe “mudar a cultura das pesquisas de sala de aula para que padrões interacionais e novas perspectivas sobre o que significa ensinar e aprender tenham lugar”.

Juntos, de acordo com Celani e Collins (2003, p.75), os conceitos descritos atuam como pilares que dão coerência à base teórica do programa, colaborando com sua concepção de desenvolvimento de professores, que dá ênfase à

[...] importância de práticas discursivas entre educador e professor-aluno como ferramentas cruciais para o entendimento e a mudança dos contextos escolares. É um modelo de educação contínua que não favorece um tipo unilateral de diálogo, em que os educadores falam e os professores-alunos ouvem e constroem interpretações. (CELANI e COLLINS, 2003, p.76).

A afirmação acima reitera a ideia de que o programa *A formação contínua do professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática* tem como um dos seus objetivos promover um espaço de discussão e produção de conhecimentos dentro de um paradigma de reflexão crítica. No que se refere a este estudo, meu interesse está voltado para o curso *Reflexão sobre a ação*, em que os pressupostos teóricos descritos são trabalhados detalhadamente.

O curso *Reflexão sobre a ação* tem duração de 216 horas e é estruturado em doze módulos, ministrados em três semestres. A estrutura do curso é composta pelos seguintes módulos¹⁷:

Semestre	Módulos do curso
1º	<ul style="list-style-type: none"> ● Parte Ia: Refletindo sobre necessidades e objetivos do ensino de Inglês na escola pública. ● Parte Ib: Refletindo sobre a reconstrução da teoria a partir da prática. ● Parte IIa: Refletindo sobre a linguagem como prática social. ● Parte IIb: Autoavaliação no processo reflexivo I.
2º	<ul style="list-style-type: none"> ● Parte IIIa: Resgatando o aprender e compartilhando o ensinar. ● Parte IIIb: Repensando a fonologia do Inglês: da conscientização à ação. ● Parte IVa: Refletindo sobre textos e gramática. ● Parte IVb: Fundamentos para análise e elaboração de material didático. ● Parte IVc: Autoavaliação no processo reflexivo II.
3º	<ul style="list-style-type: none"> ● Parte Va e b: Oficinas de preparação de materiais e atividades pelos participantes, para serem utilizados e avaliados em suas salas de aula, à luz dos princípios que norteiam uma visão crítico-reflexiva de ensino-aprendizagem. ● Parte VIa: O papel do multiplicador no processo reflexivo. ● Parte VIb: Multiplicação em ação.

Quadro 1.1 - Módulos do curso

Do curso *Reflexão sobre a ação*, o meu foco de interesse e posterior base para minha investigação recaiu sobre a avaliação e a elaboração de material didático. Esses tópicos, conforme o programa do curso, foram tratados, nos módulos denominados: *Refletindo sobre necessidades e objetivos do ensino de Inglês na escola pública* (parte Ia); *Refletindo sobre a reconstrução da teoria a partir da prática* (parte Ib); *Fundamentos para análise e elaboração de material didático* (parte IVb); duas *Oficinas de preparação de material didático* (partes Va e b); *O papel do multiplicador no processo reflexivo* (parte VIa); e *Multiplicação em ação* (parte VIb).

Conforme o programa do curso, o módulo *Refletindo sobre necessidades e objetivos do ensino de Inglês na escola pública* (parte Ia), ministrado no primeiro semestre, tem como objetivos propiciar aos participantes, à luz dos PCN-LE (BRASIL, 1998), uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Inglês no que tange

¹⁷Documento de estrutura e normas do programa a *Formação contínua do professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática*, disponível em: http://www.culturainglesa.com.br/resources/prospects/aculturainglesa/projetossociais/documento_de_estruturas_e_normas_2nd_2008.doc. Acesso em: 29 jan. 2010.

a questões do papel dessa língua no contexto educacional, bem como de objetivos, de necessidades e das habilidades comunicativas envolvidas nesse processo. O professor-aluno deve ser capaz, à luz dos PCN-LE (BRASIL, 1998), de perceber e confrontar similaridades e diferenças quanto às questões que tangem: a) o papel da Língua Inglesa no contexto educacional brasileiro; b) a questão dos objetivos; c) necessidades de aprendizagem.

Quanto ao módulo *Refletindo sobre a reconstrução da teoria a partir da prática (parte Ib)*, também ministrado no primeiro semestre, o programa do curso aponta que os objetivos são rever, reformular e reconstruir a prática em sala de aula a partir da reflexão crítica e dos debates com seus pares, levando os participantes a trabalhar o “como” e os “porquês” de atividades e materiais didáticos utilizados para as aulas à luz das reflexões críticas elaboradas com relação aos métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de Inglês, historicamente situados.

Já o módulo *Fundamentos para análise e elaboração de material didático (parte IVb)*, ministrado no segundo semestre, tem como finalidade propiciar aos participantes, a partir da experiência docente, um espaço para refletir sobre o papel do material didático no Ensino Fundamental e Médio. Para isso, é utilizada a lista de critérios para avaliação de material didático, proposta por Ramos (1999/2009), para analisar materiais didáticos existentes no mercado nacional de modo a auxiliar os professores a ter escolhas sistematizadas para a elaboração de materiais mais relevantes para seus contextos de atuação.

Os módulos *Oficinas de preparação de material didático (partes Va e b)*, ministrados no terceiro semestre, têm como objetivo a preparação de uma unidade didática, pelos professores-alunos, para serem utilizadas e avaliadas em suas salas de aula, à luz dos princípios apoiados em uma visão crítico-reflexiva de ensino-aprendizagem.

O módulo *O papel do multiplicador no processo reflexivo (parte VIa)*, ministrado também no terceiro semestre, tem como objetivos o desenvolvimento de estratégias de modo que os futuros multiplicadores possam dar continuidade a seus processos reflexivos e multiplicar com outros colegas esse mesmo processo.

Em relação ao módulo *Multiplicação em ação (parte VIb)*, ministrado igualmente no terceiro semestre, o programa do curso propõe como objetivos proporcionar uma reflexão sobre o curso, como um todo, a partir da unidade didática elaborada durante as aulas, pelos professores-alunos, avaliando-a à luz dos

princípios que a nortearam e também à luz de outras contribuições advindas do módulo, o papel do multiplicador. Ao final, propõe-se uma reflexão de encerramento do curso.

Foi a oportunidade que tive de passar por um processo de reflexão crítica, durante o curso *Reflexão sobre a ação*, que me instigou a continuar aprendendo e a desejar verificar como poderia multiplicar o que aprendi quando participei desse curso. Assim, do módulo *Refletindo sobre necessidades e objetivos do ensino de Inglês na escola pública (parte Ia)*, utilizei as questões teórico-práticas trabalhadas sobre necessidades e objetivos para guiar meu papel de avaliador da unidade didática e colaborador na reconstrução da unidade durante as sessões reflexivas, descritas no capítulo seguinte. Do módulo *Refletindo sobre a reconstrução da teoria a partir da prática (parte Ib)*, extraí os conhecimentos para avaliar as teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem encontradas na unidade inicial e dar os encaminhamentos teóricos para a reconstrução da unidade didática durante as sessões reflexivas.

Neste trabalho, para a análise e reconstrução da unidade didática do participante, recorri aos procedimentos para a análise de material didático e a lista de critérios de Ramos (1999/2009), utilizada nos módulos *Fundamentos para análise e elaboração de material didático (parte IVb)* e *Oficinas de preparação de material didático (partes Va e b)*. Dos módulos *O papel do multiplicador no processo reflexivo (parte VIa)* e *Multiplicação em ação (parte VIb)*, extraí os conhecimentos sobre o papel que um multiplicador deve desempenhar no processo reflexivo para continuar multiplicando. No caso deste trabalho, atuei como colaborador da reconstrução da unidade didática desenvolvida pelo participante deste estudo.

A seguir, apresento os conceitos sobre as abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que elas serviram de base para a análise e a reconstrução da unidade didática desenvolvida pelo professor participante desta dissertação.

1.3 As abordagens de ensino-aprendizagem em língua estrangeira

A escolha pelas abordagens de ensino-aprendizagem que utilizarei neste trabalho se deu por serem apontadas nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.55) como

sendo influenciadoras da visão moderna de aprendizagem de língua estrangeira, por serem correntes na escola e, ao mesmo tempo, por serem aquelas que orientaram a elaboração e reconstrução da unidade didática deste estudo. Dessa forma, a abordagem behaviorista ou comportamentalista, a cognitivista e a sociointeracional¹⁸, embasaram a unidade didática desenvolvida pelo participante desta pesquisa e suas refacções.

Embora sejam várias as abordagens de ensino-aprendizagem, as duas primeiras serão tratadas muito rapidamente, uma vez que o foco deste trabalho reside na abordagem sociointeracional porque é ela que norteia o curso *Reflexão sobre a ação* e que direcionou minha tarefa de auxiliar na reconstrução da unidade didática.

A abordagem behaviorista ou comportamentalista, de acordo com Williams e Burden (1997, p.8-9), teve sua origem no Positivismo e influenciou enormemente o ensino de línguas no mundo inteiro. De acordo com os autores, Skinner (1957, 1987) é considerado o fundador do Behaviorismo moderno e o criador da premissa de que aprender é muito mais resultado do meio no qual o indivíduo está do que de fatores genéticos. Mizukami (1986, p.19), por sua vez, afirma que essa abordagem tem como característica principal o empirismo¹⁹ e que o conhecimento é o descobrimento de algo que está presente na realidade exterior, considerando o indivíduo “sujeito às contingências do meio”.

De acordo com Mizukami (1986, p.30), o ensino nessa abordagem está relacionado à maneira como se arranjam ou se dispõem as contingências para que haja uma aprendizagem eficaz, mediante o planejamento, que considera o reforço para garantir que os alunos aprendam, cabendo ao professor a responsabilidade para a aquisição do comportamento esperado dos alunos. Esse arranjo depende de fatores observáveis, como uma resposta, um acontecimento antecedente etc. Conforme apontado nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.56), o foco dessa abordagem está no processo de ensino e no professor. Desse modo, quando a aprendizagem não acontecia por qualquer motivo, o problema estaria nos procedimentos adotados para o ensino. Os erros deveriam ser corrigidos ou eliminados para não afetarem o processo de aprendizagem.

¹⁸ Neste trabalho é utilizado o termo sociointeracional conforme é tratado nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.57) e que, de acordo com o documento, também é referido na literatura como histórico-social ou sociocultural.

¹⁹ A visão empirista defende que as teorias científicas devem ser baseadas na observação do mundo, em vez de na intuição ou na fé.

Conforme descrevem Williams e Burden (1997, p.10), nessa abordagem a língua é vista como um comportamento a ser ensinado, por meio da disponibilização do conteúdo aos alunos em pequenas partes, de modo sequencial e mecânico, com base em exercícios de repetição, substituição e memorização. Já a avaliação, conforme aponta Mizukami (1986, p.34-5), está relacionada aos objetivos finais do processo de ensino-aprendizagem nessa abordagem. Ela acontece antes, durante e depois do processo para identificar se o aluno adquiriu os comportamentos que eram esperados que ele adquirisse. Nessa abordagem, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.56), o aluno é visto como algo a ser modelado, ao aprender uma nova língua.

De acordo com essa abordagem, o aluno é mostrado não como um indivíduo autônomo, mas sim como um ser passivo que não pode cometer erros, pois estará sujeito a ser excluído durante o processo de aprendizagem, caso não siga as regras a ele impostas. Conforme indicado no início desta seção, essa abordagem ainda parece influenciar a concepção de ensino-aprendizagem dos professores e perpassa a unidade didática elaborada pelo participante desta pesquisa, conforme será visto adiante.

O conhecimento, da maneira como descrito acima, parece evidenciar o caráter metódico dessa abordagem, em que nada parece sair do controle, tendo na experiência e no planejamento seus pilares.

De acordo com Williams e Burden (1997, p.13), a abordagem cognitivista contrasta com o Behaviorismo na medida em que se preocupa em entender como a mente pensa e aprende. Os autores apontam que os psicólogos cognitivistas se interessam pelos processos mentais relacionados à aprendizagem. Mizukami (1986, p.59) afirma que a preocupação, nessa abordagem, é saber como os indivíduos lidam com os estímulos que recebem do ambiente, organizam os dados, atuam na resolução de problemas, absorvem conceitos e utilizam símbolos verbais.

Segundo Williams e Burden (1997, p.21), Piaget foi o teórico mais importante dessa abordagem. Conforme descreve Mizukami (1986, p. 60), nos estudos piagetianos surge a noção de desenvolvimento do ser humano por fases que se “inter-relacionam e se sucedem até que atinjam estágios da inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade”. Já para Williams e Burden (1997, p.21), um dos aspectos mais resistentes da teoria de Piaget é a ênfase dada, pelo autor à natureza construtiva do processo de aprendizagem em contraste com

visões mais tradicionalistas que veem a aprendizagem como acúmulo de conhecimento.

Nessa perspectiva, Mizukami (1986, p.63) afirma que o conhecimento é algo em constante construção. A autora acrescenta, ainda, que passar de um estágio de desenvolvimento para o próximo é sempre marcado pela formação de novas estruturas. Quanto à aquisição do conhecimento, Mizukami (1986, p.64-5) salienta que Piaget aceita ao menos duas fases: a fase exógena, na qual, o sujeito constata, copia e repete; e a fase endógena em que o sujeito compreende as relações e as combinações. Mizukami (1986, p.68) aponta também que essas relações unindo sujeito e objeto são essencialmente epistêmicas.

Conforme advoga Mizukami (1986, p.70), o processo educacional, nessa abordagem, tem um papel fundamental quando provoca situações que causam desequilíbrio ao aluno, situação essa que, por estar adequada ao nível de desenvolvimento desse aluno, possibilita a construção progressiva das noções e operações, concomitantemente à vivência intensa, tanto intelectual quanto afetiva, da criança em cada fase de seu desenvolvimento.

Mizukami (1986, p.71) aponta que o objetivo da Educação, na abordagem cognitivista, não reside na simples transmissão de verdades, informações, demonstrações ou modelos, e sim em que o aluno conquiste pelos seus próprios esforços esses conhecimentos, atingindo, desse modo, a autonomia intelectual. A autora afirma ainda que é por meio do desenvolvimento de sua personalidade e pela aquisição de instrumentos lógico-rationais que o aluno atingirá essa autonomia.

Para Williams e Burden (1997, p.23), o professor não deve conceber o aluno como receptor passivo no processo de aprendizagem da língua, e sim encorajá-los nesse processo, uma vez que o desenvolvimento do pensamento e sua ligação com a língua e a experiência são aspectos centrais da aprendizagem nessa abordagem. Os autores afirmam, ainda, que o professor deve tomar o cuidado de ajustar o objetivo das tarefas ao nível cognitivo dos alunos.

Mizukami (1986, p.78) também destaca o papel do professor ao salientar que cabe a ele observar, conversar, conviver, interrogar e ser interrogado pelos alunos para que ele possa contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento dos aprendizes. Mizukami (1986) traz uma citação de Piaget (1974), que ilustra bem esse pensamento, mas que ao mesmo tempo marca uma mudança nesse papel:

Ora, é óbvio que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e construir os dispositivos de partida suscetíveis de apresentar problemas úteis à criança e, em seguida, organizar contra-exemplos que forcem a reflexão e obrigam o controle de soluções mais precoces: o que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados. (PIAGET, 1974, p.18 *apud* MIZUKAMI, 1986, p.78).

Quanto à metodologia da abordagem cognitivista, Mizukami (1986, p.78) aponta que Piaget não criou um modelo pedagógico propriamente dito e sim uma teoria do conhecimento e desenvolvimento humano. Conforme a autora, essa teoria mostra a ideia de que a inteligência é construída partindo da troca do organismo com o meio por meio das ações do indivíduo.

Desse modo, é possível perceber que o aluno tem um papel ativo no processo de aprendizagem e, conforme salienta Souza (2009, p.32-3), está “inserido em uma situação social”.

Por fim, em relação à avaliação, de acordo com Mizukami (1986, p.82-3), ao contrário da abordagem tradicional, em que são utilizados testes, notas etc., a maneira de avaliar o aluno, na abordagem cognitivista, deverá ser apoiada “em múltiplos critérios, considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas”. Em suma, a abordagem cognitivista considera, na aprendizagem, apenas a relação do indivíduo com o meio, desconsiderando suas interações com o ambiente social.

1.3.1 A abordagem sociointeracional

A abordagem sociointeracional tem seu foco central nas interações entre as pessoas durante a aprendizagem. Damianovic, Penna e Gazzotti-Valim (2003, p.114) apontam que, nessa abordagem, “os processos cognitivos ocorrem por meio da interação entre um aluno e um participante de uma interação social”. Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.57) apontam que, para que o sujeito aprenda, conforme essa abordagem, ele necessita “estar no mundo social, com alguém em um contexto histórico, cultural e institucional”. Complementando a ideia anterior, Baquero (1998, p.26) afirma que o foco central dessa abordagem está voltado à participação das

pessoas em atividades compartilhadas com outras pessoas. Em outras palavras, são as interações sociais.

Para discutir os conceitos que fazem parte da sua teoria, Vygotsky (1934/2003, p.103-4) primeiramente discute três teorias das quais discorda. A primeira delas, baseada em estudos experimentais, considera que os processos de desenvolvimento da criança independem da aprendizagem. A aprendizagem, para os defensores dessa posição, é vista como algo completamente externo e que não se envolve ativamente no desenvolvimento. Além disso, a aprendizagem, conforme esse pressuposto, não impulsiona o avanço do desenvolvimento, apenas se beneficia dele. De acordo com Vygotsky (1934/2003, p. 104-5), como essa posição teórica entende que o desenvolvimento é sempre precedido pela aprendizagem, ela automaticamente exclui a possibilidade de que a aprendizagem possa desempenhar “um papel importante no curso do desenvolvimento ou da maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado”, o que, para a abordagem sociointeracional, é um problema, uma vez que o desenvolvimento, conforme essa posição teórica, é visto como pré-requisito para a aprendizagem e não como resultado dele.

Já a segunda posição teórica discutida por Vygotsky (1934/2003, p.105), segundo esse autor, defende que aprendizagem é desenvolvimento. Conforme essa visão, o desenvolvimento é entendido como algo inseparável da aprendizagem, ou seja, ocorrem simultaneamente. A aprendizagem é entendida, conforme essa visão, como um processo de acúmulo de hábitos e o desenvolvimento como “o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética”.

Quanto à terceira posição teórica discutida por Vygotsky (1934/2003, p.106), ele a descreve como sendo uma tentativa de combinação das duas primeiras. O autor afirma que os defensores dessa posição teórica defendem a ideia de que o desenvolvimento está baseado em dois processos distintos - de um lado, a maturação, que é dependente do “desenvolvimento do sistema nervoso”; do outro, a aprendizagem, que é ela mesma um processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934/2003, p.106). Segundo Vygotsky (1934/2003, p.106), essa posição teórica entende que o processo de maturação prepara e possibilita que o processo de aprendizagem ocorra. O processo de aprendizagem, por seu turno, serve como estímulo e mola propulsora do processo de maturação. Conforme descreve

Vygotsky (1934/2003, p. 106), o terceiro aspecto dessa posição teórica é o mais importante, uma vez que é atribuído um papel mais amplo na aprendizagem da criança.

De acordo com Baquero (1998, p. 76), os processos de desenvolvimento consistem “na **apropriação** de objetos, saberes, normas e instrumentos culturais em **contextos de atividade conjunta socialmente definidos** (família, escola com seus diversos formatos de atividade)”²⁰. Portanto, conforme o autor, o desenvolvimento, nessa abordagem, é visto como um “processo culturalmente organizado” (BAQUERO, 1998, p. 26).

Conforme descreve Vygotsky (1934/2003, p.115), o aprendizado humano “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Esse aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que, de acordo com Vygotsky (1934/2003, p.118), só acontece porque a “criança interage com outras pessoas em seu ambiente”. Esses processos somente passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento de independência da criança após sua internalização. Sob esse prisma, o aprendizado não é desenvolvimento. No entanto, se for organizado corretamente, terá como resultado o desenvolvimento mental e, conseqüentemente, movimentará outros processos de desenvolvimento que não aconteceriam sob outras circunstâncias. Esses processos de internalização, conforme explicação de Vygotsky (1934/2003), são estruturados em um conjunto de transformações que são:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (interpsicológico), e, depois, no *interior* da criança (intrapsicológico).[...]
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (p.75).

Ao discutir os processos de internalização, Holzman (2002, p.2) afirma que Vygotsky via o desenvolvimento humano mais como uma atividade cultural na qual

²⁰ Grifos do autor.

as pessoas se engajam do que como uma manifestação individual de um processo interno. A autora afirma que, para Vygotsky, o desenvolvimento não é algo que acontece nas pessoas internamente, externamente ou de uma combinação dos dois, mas sim da sua interação com o ambiente sociocultural e de sua relação com outras pessoas. Ainda conforme a autora, tanto em suas pesquisas quanto em sua teoria, Vygotsky tentou articular uma nova compreensão do desenvolvimento atrelado a uma nova metodologia que entendesse a vida humana de modo que ela fosse concebida como social e ativamente criada e vivida.

A aprendizagem, na abordagem sociointeracional, segundo Vygotsky (1934/2003, p.111), deve envolver ao menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles é o nível de desenvolvimento real, em que a criança consegue realizar ações sozinha, sem o auxílio de ninguém, ou seja, estabelece-se como resultado de certos ciclos de desenvolvimento que já foram completados. Em relação ao outro nível, ou nível de desenvolvimento potencial, Vygotsky (1934/2003, p.113) afirma que este define funções que ainda não amadureceram e estão em um processo embrionário. O autor chama essas funções de zona de desenvolvimento proximal (ZPD).

Vygotsky (1934/2003, p.113) aponta que o nível de desenvolvimento real é caracterizado como um nível de desenvolvimento mental retrospectivo, ao passo que o nível de desenvolvimento potencial caracteriza-se por ser um nível de desenvolvimento mental prospectivo. Holzman (2002, p.2) argumenta que, ao cunhar o termo ZPD, Vygotsky tinha a intenção de capturar a natureza dialética e sociocultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano. A autora acrescenta que ele encontrou dificuldade em convencer as pessoas de sua época de que não é o desenvolvimento que leva à aprendizagem, mas sim a organização da aprendizagem é que pode levar ao desenvolvimento. Vygotsky (1934/2003, p.112) define ZPD como

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

Entendo, ao considerar a ZPD conforme essa visão, que o aluno pode produzir mais em seu ambiente quando em cooperação com outros, por meio da mediação feita por um par mais competente nas interações em sala de aula. Esse par pode ser tanto um colega quanto o professor.

Segundo Oliveira (1992, p.26-7), um dos conceitos centrais da teoria vigotskiana é a ideia de mediação. Para Williams e Burden (1997, p.40), a mediação refere-se ao papel que uma pessoa que tem significância na vida do aprendiz, desempenha ao potencializar a aprendizagem desse aprendiz por meio da seleção do que será apresentado a ele em sua formação. De acordo com os autores, esse papel do par mais experiente é normalmente desempenhado pelo pai ou o professor, mas pode ser também desempenhado por um colega que age no intuito de auxiliar o outro a aprender.

Essa mediação, de acordo com Vygotsky, é feita por meio de signos e instrumentos. Assim, de acordo com Williams e Burden (1997, p.40), Vygotsky enfatiza a importância da linguagem (não só a fala, mas também os signos e símbolos) como mediadora na interação entre as pessoas. De acordo com Oliveira (1992), a relação do homem com os pares e os objetos do mundo se dá de forma mediada pelas ferramentas em geral, inclusive os signos e símbolos de que dispõe. Ainda de acordo com essa autora, o conceito de mediação compõe-se de dois aspectos que se complementam: o processo de representação mental e a origem social dos “sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto do conhecimento” (OLIVEIRA, 1992, p.27).

Schettini (2009, p.224) salienta que na, mediação por instrumentos ou signos,

[...] o indivíduo é o controlador do próprio comportamento através de usos e criações de artefatos mediadores. Vygotsky, ao se interessar pela maneira que tais artefatos são construídos pelos sujeitos, baseia a teoria dos fenômenos psíquicos na importância da linguagem e seu papel constituidor do sujeito, dando-lhe uma função social e comunicativa na qual o sujeito entra em contato com conhecimentos e adquire novos conceitos sobre o mundo.

Trazendo os conceitos de ZPD e mediação para a formação de professores, em especial para esta pesquisa, penso que a ZPD é constituída na interação entre o professor-pesquisador e o professor-participante durante as sessões reflexivas, quando criam espaços para discutirem suas práticas de desenvolvimento de material didático e, a partir da reflexão, iniciam uma reconstrução desse material e dessas

práticas. O conceito de mediação também será importante para esta pesquisa, uma vez que, além do instrumento principal que é a linguagem, as leituras feitas, a entrevista, o questionário e a própria unidade didática desenvolvida pelo professor participante servirão como instrumentos de mediação neste trabalho colaborativo.

Para sintetizar as abordagens aqui apresentadas, a Behaviorista dá ênfase ao professor que é o transmissor do conhecimento, centrando-se nele e na língua; já o Cognitivismo enfatiza o aluno e as estratégias de aprendizagem; no Sociointeracionismo, o foco recai sobre a interação e a mediação. Na seção a seguir, discuto as concepções de linguagem que permeiam o ensino de línguas.

1.4 Concepções de linguagem

Na seção anterior, apresentei as teorias que estão voltadas para o ensino-aprendizagem. Nesta seção, abordarei as visões de linguagem estruturalista, nocional funcional e o modelo discursivo, descritas por Hutchinson e Waters (1987), por serem as mais apropriadas ao meu objetivo.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p.25), a visão estruturalista de linguagem tem influenciado o ensino de idiomas desde a Segunda Grande Guerra Mundial. Os autores apontam que, nessa visão, a gramática da língua é vista sob a ótica de sua estrutura sintagmática (interrogativa, negativa, imperativa etc.) e noções (tempo, número, gênero etc.). Essa visão, conforme os autores, possibilita, por meio da variação de palavras, a criação de inúmeras sentenças com diferentes significados (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p.25).

Esse método de análise linguística, de acordo com Hutchinson e Waters (1987, p.25), guiou o ensino de idiomas que tem como base o desenvolvimento do modelo de substituição usado para explicar os padrões gramaticais. Essa visão de linguagem, segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 26), contribuiu para o ensino de idiomas por meio da estruturação de cursos sequenciados. Conforme consideram os autores, além dos modelos de substituição, uma aplicação mais duradoura dessa visão foi a estruturação do programa do curso. Nesse programa, os itens são classificados do mais fácil para o mais difícil, em que uma estrutura mais simples precede outra mais difícil.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 26), o melhor do programa estrutural é que ele permite ao aluno criar a partir de uma quantidade limitada de estruturas um número infinito de expressões novas e, por essa razão, esse programa continua sendo amplamente usado - apesar das críticas dos que advogam em favor da visão nocional funcional e descrição baseada no uso. Os autores apontam que a grande fraqueza da visão estrutural é a simplicidade na descrição estrutural da língua que, por esse motivo, não consegue explicar grandes áreas da língua em uso. Por exemplo, essa visão não provém ao aprendiz o entendimento do uso comunicativo das estruturas.

A visão nocional funcional de linguagem é descrita por Hutchinson e Waters (1987, p.31) como aquela que influenciou o ensino de idiomas a partir dos anos 1970. Conforme os autores, o termo nocional reflete o modo de pensar do homem. Já o termo funcional está relacionado aos comportamentos sociais e mostra as intenções de quem escreve ou fala. De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p.32), a diferença do programa funcional é que ele se baseia na linguagem em uso, cotidiana, como pedir informações, cumprimentar pessoas, pedir comida em restaurante etc., contrariamente ao estruturalismo, que tem o seu foco na forma. No entanto, de acordo com os autores, o programa funcional tem como ponto negativo uma falha em sua estrutura conceitual, que não possibilita que o aluno organize seus conhecimentos sobre a língua (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p.32). Além disso, Hutchinson e Waters (1987, p. 32) apontam que o problema com o *syllabus* funcional é o fato de ele ser visto frequentemente como um substituto do *syllabus* estrutural.

Quanto ao modelo discursivo, Hutchinson e Waters (1987, p.33) explicam que essa visão originou-se na visão funcional. No modelo discursivo, a linguagem é vista como sentença, mas tem seu foco guiado para o significado que emerge dela. De acordo com os autores, as sentenças, utilizadas em contextos diversos, sofrem alterações e essas alterações acontecem por duas razões: a primeira devido ao contexto sociolinguístico e a segunda em consequência da posição das declarações no discurso, sendo o significado criado em função da posição das declarações, ou seja, quem fala o que, para quem, onde, por que etc. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p.34-35) a análise discursiva pode ser usada para explicar como o significado é criado de acordo com a relativa posição das sentenças em um texto. Isso tem sido

uma característica central em muitos livros didáticos para o ensino de inglês para propósitos específicos.

As breves descrições de linguagem aqui apresentadas serão úteis para a compreensão da visão de linguagem subjacente à unidade didática desenvolvida pelo participante desta pesquisa. Complementando essas visões de linguagem, apresento uma breve resenha da visão sociointeracional apresentada nos PCN-LE (BRASIL, 1998) e dos estudos feitos pelo pensador russo Mikhail Bakhtin (1975/2006), porquanto são essas concepções que embasaram o trabalho desenvolvido para a reconstrução da unidade didática.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.15), a visão sociointeracional de linguagem cria a possibilidade de aumento da autopercepção do educando como indivíduo e cidadão. Para tanto, o documento orienta que o foco deve recair sobre o engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, o modo como ele se engaja e engaja outros indivíduos no discurso de maneira que possa agir em sociedade.

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.15), “o enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção do significado”, uma vez que o significado é construído por quem participa do discurso. Durante esse processo, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.15), é essencial considerar o posicionamento institucional, cultural e histórico das pessoas, o que significa dizer que as interações não acontecem em um “vácuo social” (BRASIL, 1998, p.27). Contrariamente a isso, conforme registra o documento, quando se envolvem em um evento interacional, as pessoas o fazem com a intenção de agirem no mundo social em um momento e espaço específicos, relacionados a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas, construindo o significado social (BRASIL, 1998, p.27).

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.29), para essa natureza sociointeracional ser viabilizada, o educando faz uso de conhecimentos sistêmicos, de mundo e textual e, além disso, precisa saber como utilizá-los para construir socialmente o significado por meio da LE, uma vez que “esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo” (BRASIL, 1998, p.29). O documento salienta ainda que conscientizar-se desses conhecimentos e de seus usos é um passo fundamental na aprendizagem, uma vez que “focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica

do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos” (BRASIL, 1998, p.15).

Conforme apontam os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.32), os conhecimentos sistêmicos, de mundo e textual são utilizados por falantes e escritores para construir significados e atingir seus propósitos comunicativos, apoiados em expectativas de seus interlocutores quanto àquilo que devem esperar durante o discurso. Por outro lado, “os interlocutores (ouvintes e leitores) projetam esses conhecimentos na construção do significado”. Desse modo, entende-se o processo de construção de significado como resultado do modo como os indivíduos realizam a linguagem no uso e como determinado fundamentalmente pelo momento histórico e pelos contextos culturais e institucionais. Dessa forma, os significados, no lugar de estarem nos textos, “são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes” (BRASIL, 1998, p.32).

Segundo Bakhtin (1975/2006), a linguagem é um fenômeno social e, portanto, histórico e ideológico. O enunciado, de acordo com o autor, é composto por itens linguísticos produzidos em contextos reais, nos quais há a língua viva sendo praticada. De acordo com o autor, a palavra leva consigo um sentido ideológico vivencial, ou seja, para Bakhtin (1975/2006, p.96), não importa o aspecto formal da língua, usado sempre de forma idêntica, mas como a língua se configura em um contexto específico. Assim, o “sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 1975/2006, p.109).

Entendo, a partir das visões de linguagem mostradas nesta seção, que a produção de material didático deve levar em conta que o ensino de língua deve considerar não a decodificação de termos linguísticos, mas atividades que possibilitem a compreensão do significado desses termos em uma situação particular de enunciação, conforme Bakhtin (1975/2006, p.96).

As discussões sobre linguagem apresentadas nesta seção permitem uma visão de como a língua deve ser vista na fundamentação de uma unidade didática para ensino de língua estrangeira subsidiando o trabalho de análise e avaliação de material didático que me propus a desenvolver nesta pesquisa.

Na seção seguinte apresento os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira* (BRASIL, 1998), um dos documentos que norteiam este estudo.

1.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

Os PCN-LE (BRASIL, 1998) caracterizam-se como o documento norteador do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras e, como tal, nortearam não só o trabalho desenvolvido no curso *Reflexão sobre a ação*, mas o trabalho desenvolvido nesta pesquisa. De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.24), os temas principais tratados no documento são:

[...] a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Eles se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.24-5), para possibilitar a discussão desses temas, é necessário caracterizar dois pontos teóricos que são a natureza sociointeracional da linguagem e o processo de aprendizagem visto como sociointeracional, uma vez que, conforme afirmação contida no documento, o

[...] uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social (BRASIL, 1998, p. 27).

Essa afirmação reforça a ideia de que, no mundo contemporâneo, não é mais possível desconsiderar o contexto social, histórico e cultural nas interações sociais dos participantes do discurso, porquanto as pessoas se constituem num contexto sócio-histórico. Os PCN-LE (BRASIL, 1998) advogam que, na visão sociointeracional de aprendizagem defendida pelo documento, o enfoque é dado “na interação entre o professor e aluno e entre alunos” (p.57), e que aprender é uma maneira de agir “no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (p.57). Essa visão de aprendizagem coloca em destaque as interações sociais que acontecem tanto entre um aluno e seu professor quanto entre um aluno e outro e, no caso desta pesquisa, entre um professor e outro professor.

Nesta pesquisa, minha atuação foi a de criar espaços de discussão sobre as práticas de um professor da rede pública na reconstrução de uma unidade didática. Essas interações foram mediadas pela linguagem nas sessões reflexivas, na análise e reconstrução da unidade didática desenvolvida pelo participante deste trabalho, buscando-se, dessa forma, que houvesse colaboração na construção de conhecimento entre os participantes da pesquisa.

É interessante trazer para este trabalho a noção de “conhecimento compartilhado” (BRASIL, 1998, p.58-9), uma vez que este é um trabalho colaborativo que envolve negociações, discussões e contradições. Conforme os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.58-9), o

[...] processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega. Para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. Em última análise, o processo é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno.

Houve, no caso desta pesquisa, a intenção de que conseguíssemos construir um conhecimento compartilhado ao refletirmos sobre nossas práticas, tanto ao desenvolver uma unidade didática, que é o caso do professor-participante quanto ao tentar multiplicar aquilo que aprendi em um curso de formação continuada sobre teorias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de material didático - no meu caso, como professor-pesquisador, durante o processo de reconstrução da unidade didática desenvolvida pelo professor-participante deste estudo.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.29), para que haja a possibilidade de que as pessoas construam significados sociointeracionalmente, são utilizados três tipos de conhecimento. Esses conhecimentos, de acordo com o documento, fazem parte da “competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo” (BRASIL, 1998, p.29). De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.19), o engajamento discursivo é a competência que o indivíduo tem de envolver-se e envolver os outros no discurso. Isso pode ocorrer, no caso do aluno, em sala de aula, por meio de atividades pedagógicas que o constituam como um indivíduo discursivo por meio da língua estrangeira (doravante, LE).

Conforme salientam os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.32), os conhecimentos sistêmico, de mundo e de organização textual, são projetados pelos leitores e ouvintes na construção do significado. Esse processo é resultado do modo como a linguagem é utilizada pelos falantes durante o uso e é marcado pelo momento histórico, cultural e institucional, ou seja, considerada a natureza sociointeracional da linguagem. Isso quer dizer que os significados emergem das interações entre os participantes dos discursos no mundo social.

Quanto ao conhecimento sistêmico, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.29) explicam que ele é composto pelos vários níveis de organização linguística que os indivíduos possuem, como o conhecimento léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico. O documento indica que é esse conhecimento que fornece a oportunidade para que as pessoas produzam discursos com o suporte do nível sistêmico da língua.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.33) apontam, em relação ao conhecimento sistêmico, que o educando encontrará tanto convergências quanto divergências, entre a língua materna (doravante, LM) e a LE, em todos os níveis de organização linguística. O documento frisa que, entre as línguas neolatinas como o português, espanhol ou o francês e até mesmo o inglês, haverá mais convergência que entre o português e o japonês, por exemplo, por conta do modo como se estruturam e se organizam as línguas. Desse modo, o papel do professor é muito importante no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, ao mediar as atividades em sala de aula, pois ele pode considerar as competências que os alunos já possuem na sua LM sobre o conhecimento sistêmico como auxiliar na aprendizagem da LE.

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.29-30), o conhecimento de mundo está relacionado àquilo que os indivíduos sabem a respeito das coisas do mundo, suas experiências cotidianas sobre uma variedade de coisas e ações como *shows*, jogos de futebol, novelas, festas de aniversário ou casamento, ou seja, aquilo que eles conhecem ao longo da sua vida. Isso significa que, em um contexto de sala de aula em que o aluno não tem o conhecimento de mundo sobre um determinado tema estudado ou quando tem esse conhecimento, mas ele não é considerado pelo professor, as chances de que o aluno se retraia e hesite em se engajar nos discursos em sala de aula serão bem mais reduzidas, uma vez que ele não terá motivação para tal atividade.

Conforme os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.30), uma das dificuldades a respeito do conhecimento de mundo, em LE, refere-se ao que o aluno lê ou escreve quando ele não conhece a cultura do país da LE que está estudando. Por esse motivo, o documento defende que, quanto mais familiaridade o aluno tem com a cultura do país de origem da LE que ele estuda, maior será a possibilidade de sucesso na sua aprendizagem. Desse modo, é importante que o educando seja exposto a diferentes visões de mundo, de vida social, política e cultural, o que possibilita a esse aprendiz reconhecer outras experiências humanas como válidas.

Em relação ao conhecimento da organização textual, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.31) preconizam que ele é composto pelas rotinas interacionais de quem usa a língua para “organizar as informações em textos orais e escritos” (p.31), como por exemplo, dar uma aula e conversar informalmente. No primeiro caso, há a preocupação com o início, o desenvolvimento e o fechamento da aula; já no segundo, não há essa preocupação.

De maneira geral, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.31) salientam que os textos orais e escritos podem ser divididos, basicamente em três tipos: narrativos, descritivos ou argumentativos. Entretanto, é bastante comum em textos narrativos haver a ocorrência de partes em que se percebe a descrição ou que, em textos argumentativos, haja a incidência de trechos descritivos. Esses três tipos básicos são utilizados para organizar uma variedade de tipos de textos que têm funções diferentes na prática social, cuja escolha, pelo seu autor, será feita dependendo do público-alvo.

O conhecimento da organização textual, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 31), também pode ser nomeado de “intertextual e é de natureza convencional”. Conforme define o documento, em línguas diferentes, seus falantes nem sempre organizam os textos escritos ou orais de maneira igual. No Inglês, por exemplo, ainda que haja conversa informal, não são permitidas muitas interrupções, como acontece no Português. Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.31-2), os leitores e ouvintes de uma língua acionam seus conhecimentos intertextuais na atividade de compreensão. Assim, eles sabem, ao ouvirem uma história, que a informação será organizada de uma certa maneira que já esperam, e mesmo que uma dessas partes da organização textual não apareça no momento em que foi contada, o leitor ou ouvinte, quando for recontá-la, dará coerência ao texto, preenchendo-o adequadamente.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.33), o conhecimento da organização textual poderá colaborar com o envolvimento do aluno no discurso, na medida em que esse aluno se apóia no que ele já conhece, como usuário de sua língua materna, com relação aos textos e, também, com o desenvolvimento da aprendizagem desse aluno, na medida em que será exposto a diferentes modos de organização textual, tanto em textos orais quanto escritos.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.31) defendem ainda que, quando o aluno se conscientiza desses três tipos de conhecimento, ele será contemplado com a ampliação do seu conhecimento sobre o fenômeno linguístico, incluído nessa consciência, também chamada de “consciência linguística” (p.31), a percepção de sua LM.

Outro aspecto também importante para este trabalho é como trabalhar com as habilidades comunicativas. Neste estudo, optei por abordar apenas a compreensão escrita porque essa foi a habilidade priorizada na unidade didática elaborada pelo professor-participante desta pesquisa. Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.89), o processo da compreensão escrita inclui fatores que se relacionam com o:

[...] processamento da informação, cognitivos e sociais. Os fatores relativos ao processamento da informação têm a ver com a atenção, a percepção e decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma informação a outra. Os fatores cognitivos envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os fatores sociais, que englobam a interação/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura. Isso significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde.

Conforme definem os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.89), a compreensão escrita é uma atividade que tem um objetivo definido, uma vez que os participantes desse processo delimitam os seus objetivos com relação à finalidade da ação de compreender em que estão engajados, como por exemplo ler um jornal, ouvir uma notícia etc. Um outro aspecto fundamental é que aquilo que resulta do processo de compreensão pode variar, uma vez que há, na compreensão, o envolvimento de indivíduos diferentes com objetivos interacionais também diferentes e conhecimento de mundo variados. Para que um significado seja socialmente construído na sala de

aula, são necessárias contribuições, conflitos, crenças e valores dos participantes desse contexto. De acordo com o documento, o processo de compreensão não é muito simples para o aluno de LE, mas a aprendizagem pode ser facilitada, uma vez que o aluno já passou por esse processo na aprendizagem da sua LM.

Ainda em relação à compreensão escrita, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.20) consideram que, de modo geral o uso de uma LE está mais relacionado à leitura técnica ou de lazer. Dessa maneira, a leitura contempla, por um lado, a educação formal e, por outro, a habilidade que o aluno pode utilizar em seu círculo social. De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.20), a justificativa para colocar o foco do ensino na habilidade de compreensão escrita é variada. Uma dessas justificativas são os vestibulares e os exames de admissão para cursos de pós-graduação, que exigem apenas o domínio da leitura. Outra é a de que a aprendizagem de leitura em LE pode auxiliar no letramento do aluno e, como a leitura tem destaque no currículo escolar, aprender uma segunda língua pode auxiliar o aluno como leitor em sua língua materna.

Conforme descrevem os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.21), outro fato a ser considerado é a situação das salas de aula de boa parte das escolas brasileiras, com pouca carga horária, salas lotadas, professores com pouco domínio da habilidade oral e giz e livro didático como material didático. Esses fatores, segundo o documento, podem prejudicar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Desse modo, o papel social das línguas estrangeiras presentes no país e os objetivos alcançáveis, visto as condições das escolas, propiciam mais uma justificativa para o foco na leitura. De acordo com o documento, dependendo das condições citadas, é possível incluir outras habilidades nos objetivos, desde que eles tenham uma justificativa social, sejam alcançáveis, considerando as condições da escola e que assegurem que, por meio da LE, haverá o engajamento discursivo.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.90) colocam que, em relação ao ensino da compreensão escrita em LE, o professor deve considerar primordialmente o conhecimento de mundo e textual que o aluno traz como usuário de sua LM. O conhecimento sistêmico, por sua vez, deverá ser introduzido aos poucos. Para o documento, isso poderá ser um facilitador no engajamento discursivo do aluno/leitor.

Uma questão importante, de acordo com o que defendem os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.90), é que o ensino da leitura não se relaciona, necessariamente, com ler em voz alta. Esse tipo de leitura tem relação com a parte sonora da língua e,

conforme o documento, pode causar atraso no engajamento do aluno ao construir o significado.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.90), é fundamental, no ensino de leitura, que o conhecimento prévio do leitor seja ativado, que o conhecimento sistêmico a ser ensinado seja definido previamente com base nos níveis de compreensão específicos e que seja realizado pedagogicamente a noção de que o significado é construído socialmente. O documento também afirma que a leitura engloba outros elementos que auxiliam na construção do significado como tabelas, gráficos, ilustrações etc.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.90) também salientam que os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmicos contribuem significativamente na aprendizagem de leitura. O conhecimento de mundo, por exemplo, auxilia o aluno na criação de hipóteses sobre o significado que está sendo construído, baseado em seu “pré-conhecimento” (p.90). Já o conhecimento da organização textual, conforme salienta o documento, indica ao aluno como a informação se organiza no texto, facilitando, desse modo, seu trabalho. Por fim, em relação ao conhecimento sistêmico, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.90-91) afirmam que ele colabora para acionar e confirmar as hipóteses que estão sendo construídas pelo aluno. O documento ainda aponta a importância de o aluno aprender os itens lexicais no início de seu aprendizado como forma de facilitar a ativação do seu conhecimento do mundo. Além disso, conhecer a morfologia da LE, ao indicar o papel gramatical do item, contribui para a compreensão.

Em relação às orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.91) advogam que, em primeiro lugar, o professor deve selecionar o texto a ser utilizado para, em seguida, definir o objetivo para a leitura. É esse objetivo que irá estabelecer qual nível de compreensão será atingido e isso pode ir desde uma compreensão geral do assunto do texto até a busca por uma informação específica. O documento defende que o trabalho com a compreensão escrita deve ser desenvolvido em etapas, nomeadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.91), a pré-leitura é constituída por uma sensibilização do educando sobre os prováveis significados a serem construídos na leitura, baseados no desenvolvimento de hipóteses. Para os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.91-2), a ativação do conhecimento prévio de mundo do educando

é o primeiro passo dessa etapa. Nesse caso o professor pode explorar, por exemplo, o título do texto, os subtítulos, as figuras, os gráficos, os desenhos, o autor e fonte, entre outros aspectos. O segundo passo, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.91-92), é a ativação do pré-conhecimento do aluno sobre a organização do texto. Desse modo, o professor pode explorar itens do léxico como “era uma vez”²¹, os cabeçalhos de carta, os aspectos gráficos do texto, como listagem de ingredientes, que revelam a organização do texto. No terceiro passo, o professor deve contextualizar o texto explorando questões como quem é o autor, onde e quando foi publicado e com que objetivo, de maneira que evidencie a leitura como uma prática sociointeracional.

Quanto à segunda etapa, a leitura, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.92), salientam que nela o educando deve fazer a projeção de seus conhecimentos de mundo e de organização textual nos elementos sistêmicos do texto. Nessa etapa, o educando pode adivinhar o significado das palavras que ainda não conhece por meio das pistas que o contexto oferece, do mesmo modo que precisa se conscientizar de que não precisa conhecer todas as palavras para ler. O documento considera, ainda, que estratégias como integrar uma informação à outra, estabelecer elos de coesão, utilizar a inferência, além de aprender como diferenciar informações centrais de informações detalhadas na estrutura semântica do texto, são cruciais nessa etapa.

Em relação à terceira e última etapa, de pós-leitura, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.92-3) defendem a ideia de que, após a leitura, o professor tem a opção de preparar atividades que levem o educando a refletir sobre o texto, dar sua opinião e avaliar criticamente as idéias do autor. A parte fundamental, nessa fase, é a relação do mundo do educando com as idéias do autor. O documento acrescenta que, para que seja desenvolvida a habilidade de compreensão escrita, é preciso que o professor ofereça ao aluno uma variedade de textos retirados de jornais, revistas, manuais de instruções, de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, e da internet, no intuito de garantir uma conexão com o mundo em que se usa a LE e a sala de aula, uma vez que o livro didático, normalmente, não cumpre esse papel. A concepção de leitura adotada aqui é a que entende o significado como uma construção social, portanto, diferente da visão tradicional em que o significado é

²¹ Aspas do autor.

inerente ao texto. Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.93) oferecem alguns exemplos de tarefas de compreensão escrita, conforme ilustrado a seguir:

● Exemplo 1

Meta: distinguir as idéias principais dos detalhes com base na organização textual.

Fase: leitura.

Atividade: identificar as idéias centrais em cada parágrafo de uma história de modo a produzir um resumo.

● Exemplo 2

Meta: formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, usando-se o conhecimento prévio, de mundo dos alunos.

Fase: pré-leitura.

Atividade: responder perguntas, participar de discussão sobre determinado assunto, que será posteriormente encontrado em um texto.

● Exemplo 3

Meta: desenvolver atitude crítica.

Fase: pós-leitura.

Atividade: identificar alguns sinais de preconceitos na maneira como pessoas ou lugares são tratados no texto.

Quadro 1.2 - Tarefas de compreensão escrita

Os exemplos acima mostram como se estruturam atividades que levam em consideração as orientações para a compreensão escrita, contidas nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.93), em consonância com a abordagem sociointeracionista, como forma, talvez, de fornecer uma espécie de orientação. Na seção seguinte, apresento a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, outro documento importante para este trabalho.

1.6 A Proposta Curricular do Estado De São Paulo

A *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2008), apresentada a seguir, é o documento que orienta a Educação nesse Estado. Foi

publicada no início de 2008, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP).

Essa *Proposta* (doravante *Proposta Curricular*) foi criada para que atendesse a uma necessidade de organização do sistema de ensino estadual, conforme registra a carta da Secretária da Educação na época, contida no documento. Constam da *Proposta Curricular* os seguintes tópicos:

- Carta da Secretária;
- apresentação da Proposta Curricular;
- a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- a área de Matemática;
- a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de LEM- Inglês.

Dos tópicos acima listados, irei me ater apenas aos dois primeiros, *carta da Secretária* e *apresentação*, e aos dois últimos, *a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias* e *a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de LEM - Inglês*, uma vez que os demais constam da proposta, mas não têm relação com a disciplina de Inglês.

Quanto à *carta da Secretária*, é endereçada aos gestores e professores das escolas estaduais. Nela, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo à época dessa publicação, Maria Helena Guimarães de Castro, faz a apresentação da proposta curricular e explicita as razões para o seu desenvolvimento e implantação. De acordo com a carta, uma dessas razões foi que a autonomia proporcionada às escolas para a definição de seus projetos pedagógicos pela criação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) foi importante em um primeiro momento, mas mostrou-se ineficaz ao longo do tempo.

Segundo a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.8), a Secretaria da Educação realiza um projeto que tem como objetivo propor um currículo para o ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A implementação desse currículo visa apoiar o trabalho feito nas escolas estaduais, contribuindo com a qualidade da aprendizagem de seus alunos. Além disso, segundo o documento, a Secretaria da Educação tomou duas medidas que auxiliarão no desenvolvimento curricular. A primeira é fazer um levantamento documental e técnico-pedagógico do que há na

rede e a segunda é consultar escolas e professores com o intuito de encontrar e divulgar as boas práticas pedagógicas existentes nas escolas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008, p.8).

De acordo com a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.8), a Secretaria pretende, com essa iniciativa, garantir uma base comum de conhecimentos e competências a todas as escolas da rede. Para isso, lançará mão de alguns subsídios que são a própria *Proposta Curricular* com seus princípios, que visam orientar a escola no sentido de promover competências fundamentais para que o aluno enfrente os desafios sociais, culturais e profissionais, priorizando as competências de leitura e escrita. Além disso, de acordo com a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.8-9), há um segundo documento, chamado *Orientações para a gestão do currículo na escola*, que servirá de apoio aos gestores em sua tarefa de liderar a implementação da *Proposta Curricular*, para garantir que o projeto pedagógico da escola seja uma ferramenta que efetivamente assegure aos alunos a aprendizagem dos conteúdos necessários. Para finalizar, a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.9) é completada com os *Cadernos do Professor*, que são estruturados por bimestre e por disciplina. Eles são organizados por situações de aprendizagem que orientam as ações pedagógicas do professor no ensino dos conteúdos, conforme o exemplo a seguir, retirado do *Caderno do professor* para o terceiro bimestre da primeira série do Ensino Médio:



Figura 1.1 - Reprodução da ficha introdutória da Situação de aprendizagem 1 do *Caderno do professor* da 1ª série da disciplina LEM-Inglês do Ensino Médio – volume 3 (2008, p. 9)

Os conteúdos, por sua vez, são organizados por série e acompanham orientações para o gerenciamento da sala de aula, avaliação, recuperação, sugestão de métodos e estratégias de trabalho, experimentos, projetos coletivos, atividades extraclasse e interdisciplinares.

De acordo com a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.11-2), um currículo que pretende oferecer conteúdo e sentido à escola tem que considerar o desenvolvimento pessoal do aluno, o modo como ele gerencia sua própria aprendizagem, como ele age em sociedade, como ele constrói sua própria identidade, como ele se posiciona frente aos desafios modernos, com o intuito de prepará-lo para manter o equilíbrio no que se refere à produção cultural, não esquecendo que atualmente a urgência, a incerteza e a constante mudança são a regra, e não mais exceção. Por essas razões, a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.12-20) tem como princípios centrais,

- I - uma escola que também aprende;
- II - o currículo como espaço de cultura;
- III - as competências como referência;
- IV- prioridade para a competência da leitura e da escrita;
- V - articulação das competências para aprender;
- VI - articulação com o mundo do trabalho.

1.6.1 A área de Linguagens, códigos e suas tecnologias

Segundo a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.37), a área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* é composta pelas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Arte e Educação Física, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.37) considera que, conforme as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), a linguagem é a capacidade que o ser humano possui de articular os significados coletivos em sistemas arbitrários de representação que, por sua vez, são compartilhados e variam conforme a necessidade e as experiências vividas em sociedade. É por meio de suas múltiplas linguagens e símbolos que os

indivíduos conhecem o mundo. Desse modo, as linguagens são as ferramentas para o conhecimento, uma vez que, quanto mais o indivíduo ganha competência nas diversas linguagens, mais capacidade de conhecer a si próprio, a sua cultura e o mundo onde vive, ele adquire.

Sob essa perspectiva, a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.37) propõe um trabalho de construção do conhecimento, seja ele linguístico, musical, corporal, gestual, de imagens, do espaço e das formas, mudando, desse modo, a maneira como as disciplinas da área devem ser examinadas e ensinadas. Ou seja, o conhecimento enciclopédico é substituído por atividades e conteúdos que possibilitam ao aluno interagir com a sociedade e com o meio ambiente, ter seu poder como cidadão aumentado, ter maior acesso e melhor interpretação das informações nos contextos sociais em que são apresentadas. Com essa transformação, a experiência escolar ganha a importância de uma vivência em que, ao aluno, é permitido compreender e usar as diferentes linguagens como forma de organizar a realidade.

Conforme a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.37), nesse processo, o aluno necessita analisar, interpretar e utilizar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos e contextos e confrontando opiniões e pontos de vista, sem deixar de respeitar as diferentes manifestações que os vários grupos sociais utilizam em suas interações. Além disso, é pela linguagem que o aluno pode colocar-se como protagonista do processo de produção/recepção e também compreender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, relacionando-os aos conhecimentos científicos e às linguagens que lhes dão suporte.

Quanto à disciplina de Língua Estrangeira (LEM), a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.38) aponta para a necessidade de se construir um conhecimento sistêmico sobre como se organiza um texto e sobre como e quando se deve utilizar a linguagem em situações de comunicação. De acordo com o documento, a consciência linguística e crítica do uso da língua estrangeira possibilita o acesso ao que foi produzido culturalmente pela humanidade. Desse modo, a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.38) entende que, além do estudo da língua materna, estudar outras línguas estrangeiras modernas é uma ótima maneira de sensibilizar os alunos para as questões de poder associadas a uma língua.

Segundo a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.39), ao ensinar uma das disciplinas da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, o professor deve

considerar algumas questões. A primeira delas é que o aluno aprende mais facilmente quando o conhecimento a que ele é exposto faz sentido para ele, ou seja, esse conhecimento está dentro de um contexto. A segunda questão é que o conteúdo se componha de idéias, dados ou teorias, não podendo ser ensinado sem que haja uma conexão com seu contexto de produção, do tipo de sociedade em que foi desenvolvido e de sua relação com outros conhecimentos.

A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.39) defende que a contextualização pode acontecer em três níveis. O primeiro deles é a *contextualização sincrônica*²², que acontece num mesmo tempo e analisa o objeto relacionando-o à época e à sociedade que o criou. Já o segundo nível, *contextualização diacrônica*²³, acontece no decorrer do tempo e situa o objeto cultural na linha do tempo. O que significa que ela considera de que modo uma determinada obra, ideia ou teoria se posiciona na História da Cultura, da Arte e das ideias. O terceiro nível, *contextualização interativa*²⁴, por sua vez, possibilita relacionar o texto com o mundo particular do leitor.

Segundo a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.39), o assunto *contextualização* nos permite fazer uma reflexão acerca da *intertextualidade*²⁵ e da *interdisciplinaridade*²⁶ para entender de que modo cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais, e como uma única idéia, sentimento ou informação é considerada nas diferentes linguagens. A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.39) aponta seu interesse pelas novas tecnologias de informação, hipertexto, CD-ROM, páginas da internet e manifestações artísticas como a pintura, a escultura, a fotografia etc.

Conforme registrado na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.39), foi graças à linguagem que a humanidade pôde desenvolver seus conhecimentos seja nas artes, na ciência, na filosofia e na religião, uma vez que toda a atividade do ser humano, quer seja a sua representação do mundo, da realidade física e social ou a formação da consciência individual e a regulação dos pensamentos e da ação, dele ou de outros, acontece na e pela linguagem.

²² Grifo do autor.

²³ Grifo do autor.

²⁴ Grifo do autor.

²⁵ Grifo do autor.

²⁶ Grifo do autor.

1.6.2 A Proposta Curricular para o ensino de LEM - Inglês

Conforme a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.41), no ensino regular a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM) contribui para uma formação mais abrangente do ser humano, uma vez que proporciona ao aluno o contato com outras maneiras de sentir, viver e expressar-se. Desse modo, segundo o documento, é crucial que o ensino da língua estrangeira ajude na construção da competência discursiva do aluno. De acordo com o documento, isso é possível se for considerada a diversidade linguística das várias comunidades de falantes do idioma que é objeto de estudo, do mesmo modo que o conhecimento e a experiência que o aluno tem da língua materna. São essas experiências, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, que delineiam a identidade linguística e cultural do aluno.

Segundo a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.41), o ensino de LEM só surgiu no sistema escolar brasileiro, de modo oficial, em 1855, quando foi instaurado no currículo da escola secundária. Foram oferecidas como obrigatórias as disciplinas de francês, inglês e alemão, e facultativamente o idioma italiano. A partir daí, tanto a presença quanto o papel desempenhado pela LEM como disciplina passaram por transformações importantes. Nesse percurso de mais de um século e meio, ocorreram duas orientações metodológicas consideradas como as principais no trabalho com esse componente do currículo: a orientação de ênfase estruturalista e a de ênfase comunicativa.

De acordo com a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.41-2), a orientação de ênfase estruturalista tem como palavra-chave o “SABER”. Desse modo, o conhecimento do sistema de regras da língua ficava em primeiro lugar. Os eixos que organizavam o currículo eram compostos por conteúdos que descreviam a estrutura da língua. O estudo do léxico, nessa orientação, ficava restrito a um objeto para preenchimento de lacunas das estruturas estudadas. O foco dessa orientação era o estudo das regras gramaticais seguido por muitos exercícios, descontextualizados e repetidos à exaustão.

Já em relação à orientação de ênfase comunicativa, a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.42) considera que tem como palavra-chave o “FAZER”. Nessa orientação, o mais importante era a língua em uso. O eixo organizador do currículo era baseado nas funções comunicativas como cumprimentar, trocar

informações pessoais, perguntar e responder a respeito de acontecimentos. A ênfase comunicativa propunha o trabalho utilizando as quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever), mas colocava mais importância na oralidade e no desenvolvimento da fluência. Essa foi a ênfase adotada na *Proposta Curricular da Secretaria Estadual da Educação* de 1988 (SÃO PAULO, 1988).

A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.42) aponta que, na sociedade atual, os estudos da linguagem e os avanços tecnológicos contribuíram para que fossem criadas novas formas e canais de comunicação que diluíram as fronteiras entre oralidade e escrita. Dessa maneira, conforme o documento, a ênfase comunicativa, que quase não se instalou nas escolas, cedeu o lugar para uma nova orientação com ênfase nos letramentos múltiplos.

De acordo com a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.42), as ênfases estruturalista e comunicativa tinham ideias e conceitos conflitantes entre si. Quanto à orientação baseada no letramento, defendida pela *Proposta Curricular*, é ancorada nas relações existentes entre o saber e o fazer, nas múltiplas linguagens e nos gêneros do discurso, favorecendo a construção de uma visão de ensino de línguas que promova autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos alunos e contribua para a sua formação cidadã. A seguir, o documento traz um quadro com o resumo das características das orientações apresentadas, a título de ilustração e que, de acordo com a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.43), foi traduzido e adaptado de Kern (2000, p.304).

Orientação de ênfase estruturalista	Orientação de ênfase comunicativa	Orientação de ênfase no letramento
<ul style="list-style-type: none"> • Saber • Sistema linguístico • Ampliação do repertório de estruturas gramaticais analisadas em textos escritos • Padrões prescritos com base na linguagem verbal escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer • Língua em uso • Funções comunicativas • Ampliação do repertório de práticas orais por meio de diálogos • Padrões de comunicabilidade com base na oralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do pensar • Relações entre forma e uso • Ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita • Padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais (orais e escritos)

Quadro 1.3 - Resumo das orientações para a disciplina de LEM (SÃO PAULO, 2008, p. 43)

Conforme a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.43), a orientação atualmente aceita faz uma modificação importante no conceito de conteúdo em LEM. Ao invés de dar destaque para a gramática ou para as funções comunicativas, a opção aqui é a de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, utilizando diferentes formas de interpretar o mundo por meio de atividades de produção oral e escrita, produzidas ao longo da escolarização do aluno. De acordo com o documento, a opção por essa nova orientação deu-se para estabelecer uma continuidade entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, uma vez que isso nem sempre é conseguido.

Segundo a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.43), uma das mudanças por que os alunos no Ensino Fundamental passam se dá quando aumentam as disciplinas do currículo e, conseqüentemente, o tempo de dedicação a cada uma delas torna-se fragmentado. Desse modo, o planejamento, a organização e o monitoramento da própria aprendizagem, por meio da participação em projetos que tenham como tarefa final a produção de objetos concretos, necessitam de um pouco mais de atenção. Assim, há a possibilidade de promover a participação em práticas de leitura e escrita mediadas pela oralidade e de construir a autonomia necessária para que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira.

De acordo com a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.44), quando os alunos chegam ao Ensino Médio, mais maduros afetiva, cognitiva e metacognitivamente, precisam ter a oportunidade de utilizar e aprofundar os conhecimentos que foram construídos anteriormente, em situações que favoreçam a reflexão crítica. Além disso, nesse ponto do percurso escolar, os alunos estão em um período de suas vidas em que precisam tomar decisões sobre seu futuro profissional, seja ele feito por meio da entrada no mundo do trabalho ou pelo ingresso em um curso universitário na intenção de se profissionalizar.

Desse modo, conforme advoga a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008, p.44), não apenas as escolhas metodológicas, mas também a seleção do conteúdos a serem ensinados nessa etapa devem dar espaço para o diálogo entre o conhecimento escolar, sua formação como cidadão e seu relacionamento com o mundo do trabalho, “ampliando sua afinidade com os saberes para além das antigas perspectivas reducionistas que se limitavam apenas à preparação do educando para o mercado de trabalho ou para o ensino superior”.

A seguir, apresento algumas considerações sobre avaliação e preparação de material didático.

1.7 Avaliação e preparação de material didático

Sendo o foco desta pesquisa a avaliação, a preparação e a reconstrução de uma unidade didática, entendo ser necessário considerar algumas conceituações sobre esse assunto. De acordo com Tomlinson (2003, p.66), material didático é tudo aquilo que pode auxiliar a aprendizagem de um idioma. O autor salienta que esse material pode ser linguístico, visual, auditivo ou sinestésico. Tomlinson (2003, p.66) acrescenta que ele pode ser impresso ou veiculado por meio de uma apresentação ao vivo, em cassetes, CD-ROM, DVD ou da internet. Isso significa que material didático, para esse autor, são os diversos recursos que o professor utiliza para auxiliá-lo em seu trabalho na sala de aula.

Segundo Dudley-Evans e St John (1998, p.171), os materiais desempenham um papel central no aprendizado de uma língua, pois expõem os alunos a essa língua. Conforme explicam os autores, isso faz com que os materiais tenham que apresentar a língua da maneira como ela é utilizada no mundo real. Graves (2000, p.155) afirma que as atividades devem utilizar textos autênticos, de modo que os alunos tenham acesso à língua utilizada na vida real. Concordo com esses três autores, pois acredito que a utilização de textos autênticos em um material didático pode proporcionar um maior interesse do aluno em relação ao material e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho em sala de aula ao utilizá-lo.

Dudley-Evans e St John (1998, p.171-2) advogam que os materiais didáticos precisam ser confiáveis e funcionais, ou seja, devem cumprir o seu papel. Para isso, precisam ser consistentes e motivadores. Os autores apontam algumas características que esses materiais devem conter, de modo a favorecer o estímulo e a motivação do aprendizado. Essas características são descritas pelos autores como materiais que sejam desafiadores, porém alcançáveis, que ofereçam novas idéias, que sejam baseados na experiência e no conhecimento dos alunos, que estimulem a criatividade e a diversão, que proporcionem envolvimento e relacionem-se com a realidade do aluno.

Graves (2000), ao comentar o desenho de um curso por um professor, defende que desenvolver material didático significa “criar, escolher ou adaptar e organizar materiais e atividades” (p.150), de modo que essas ações ajudem os alunos a atingirem os objetivos propostos pelo curso. Conforme Graves (2000, p.151), os materiais desenvolvidos pelo professor são baseados em suas crenças e na percepção que esse profissional tem de como se ensina e aprende um idioma. Segundo a autora, o desenvolvimento de material didático inclui decidir como colocar em prática a teoria.

Tomlinson e Masuhara (2005, p.III) afirmam que é comum os professores se sentirem “dependentes dos autores de materiais”, especialmente os que utilizam esses materiais sem considerar a possibilidade de produzir os seus próprios. Os autores salientam que, quando produzem material didático, esses mesmos professores utilizam como base sua experiência em sala de aula e suas crenças sobre o “aprendizado de idiomas” (p.III).

As afirmações acima deixam claro que um material desenvolvido pelo professor é permeado por aquilo em que ele acredita e pelo que ele entende sobre como se ensina e se aprende uma língua. Ampliando esse entendimento, tratando do livro didático em especial, Ramos (1999/2009, p.177) defende que não se pode desenvolver um livro didático que seja “neutro”, uma vez que ele é marcado pelas crenças do autor e por ideologias.

Portanto, quando tratarmos de seleção e elaboração de materiais, é preciso que esse trabalho seja balizado por critérios, conforme atestam Cunningsworth (1995), Tomlinson e Masuhara (2005) e Ramos (1999/2009). De acordo com Ramos (1999/2009, p.183), critérios de avaliação vêm sendo propostos em listas, há alguns anos, para ajudar o professor a fazer uma escolha mais criteriosa do material didático que irá utilizar em sala de aula.

Cunningsworth²⁷ (1995, p. VI) atesta a importância da adoção de critérios para a avaliação de material didático, quando comenta:

[...] Some underlying principles or guidelines for evaluation are necessary in order to give a rationale to the evaluation criteria that are used. [...] Effective evaluation depends on asking appropriate questions and interpreting the answers to them.

²⁷ Tradução do trecho: [...] alguns princípios ou critérios subjacentes para avaliação são necessários de modo que proporcionem uma direção aos critérios de avaliação que são utilizados. [...] Uma avaliação efetiva depende de perguntas apropriadas e da interpretação das respostas dadas a elas (CUNNINGSWORTH, 1995, p. VI).

Em outras palavras, uma avaliação deve ser baseada em princípios e, para que tenha efetividade, o avaliador deve tomar o cuidado de fazer perguntas apropriadas e interpretar as respostas fornecidas. Tomlinson e Masuhara (2005) afirmam que a “maioria das avaliações realizadas pelos professores decorre de simples impressões pessoais” (p. 2). A ideia que transparece nessa afirmação dos autores é a de que a maioria dos professores não adota critérios sistemáticos no momento da escolha do material didático que irão utilizar. Cunningsworth (1995, p.1-2), por sua vez, aponta dois modos de se fazer uma avaliação. O primeiro deles é na forma “de impressão geral”, em que o avaliador folheia o material rapidamente, especialmente quando tem em mãos muitos livros para a escolha. O autor alerta que, se não for feita uma análise mais detalhada do material, alguma omissão significativa ou fraqueza importante poderá ser ignorada. O segundo modo de avaliação é denominado por Cunningsworth (1995, p.2) de “avaliação profunda”. Esse tipo de avaliação permite ver não apenas o que é óbvio, visível, mas também itens específicos como as necessidades dos alunos, o conteúdo programático e como lidar com diferentes aspectos da língua.

Ramos (2009, p.182), por sua vez, afirma que a avaliação de materiais pode ser feita de duas perspectivas: a) aquela que a autora denomina “do material”, ou seja, avalia-se o material para verificar se esse está em conformidade com os objetivos e as concepções teóricas propostos pelo autor; e b) aquela denominada “do professor”, ou seja, a avaliação é feita em função dos alunos, necessidades etc. Complementando, Ramos (2009, p.183) acredita que uma avaliação adequada deve ser realizada com base em critérios que orientem o julgamento dos professores avaliadores. Para isso, a autora apresenta uma lista de critérios.

A lista de critérios proposta por Ramos (1999/2009) foi utilizada neste trabalho como base para a avaliação e para a reconstrução da unidade didática elaborada pelo professor-participante desta pesquisa. Vários motivos definiram a escolha dessa lista. Em primeiro lugar, os critérios de Ramos (1999/2009) são válidos para avaliar materiais didáticos porque norteiam o professor-avaliador nesse processo. Em segundo, porque, de acordo com a autora, ela foi desenvolvida para ajudar os professores na análise de livros didáticos publicados no Brasil. Além disso, eu já os conhecia, uma vez que tinha avaliado materiais didáticos durante a minha experiência como aluno do curso *Reflexão sobre a Ação*. Por último, acredito que

eles contribuíram para o meu trabalho porque, por já tê-los utilizado, tinha consciência de que sua utilização seria necessária para que eu avaliasse a unidade didática desenvolvida pelo participante deste estudo e também serviriam como guia na reconstrução da mesma.

A seguir, apresento a lista conforme proposta por Ramos (1999/2009, p.184-5).

Crítérios para a avaliação de material didático	Perguntas específicas sobre os critérios
1. O público-alvo	a quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc.)
2. Os objetivos da unidade	quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?
3. Dos recursos	há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
4. A visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem	quais são?
5. O “syllabus” (que subjaz à unidade)	estrutural? Funcional? Situacional? De Gêneros? De Tarefas? Outros?
6. A progressão dos conteúdos	do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmico? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?
7. Quanto aos textos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações? ➤ diversificados tanto quanto ao tipo como tópicos? Contextualizados? Temática abrangente? ➤ focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade? ➤ adequados para a faixa etária? ➤ qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.? ➤ tem a ver com as atividades propostas?
8. Quanto às atividades	<ul style="list-style-type: none"> ➤ tem objetivos explícitos? Implícitos? ➤ as instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem à prática e aprendizagem? ➤ que tipos são usadas? Controladas? Não controladas? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso? ➤ promovem interação? Colaboração? Cooperação? Auto-estima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas? ➤ quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?
9. Material suplementar	é necessário? É possível?
10. Flexibilidade da unidade	propicia adaptações? Uso de outra sequência etc.?
11. Teacher´s notes	possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

Quadro 1.4 - Lista de critérios para avaliação de material didático (RAMOS, 1999/2009, p. 184-5)

A lista de critérios para avaliação de material didático proposta por Ramos (1999/2009) é composta por doze itens. Em relação ao item *público-alvo*, salienta a autora, deve-se observar se a unidade didática é condizente com o público-alvo. É necessário considerar, nesse item: faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc. Quanto ao item *objetivos*, é preciso saber se são realizáveis ou não, por meio das atividades e textos da unidade didática em questão. Ramos (2009, p.187) salienta que nos livros nacionais os objetivos quase sempre vêm implícitos. Nesse caso, cabe ao professor inferi-los, o que, conforme a autora, nem sempre é fácil. Ramos (2009, p.187) aponta que a questão - *Contribui para a formação do cidadão?* - foi adicionada à lista após discussão com professores da rede pública, que acharam a pergunta importante, visto que faz parte dos objetivos de ensino-aprendizagem dos *PCN-LE* (BRASIL, 1998). Quanto ao item *recursos*, conforme Ramos (2009, p.188), deve-se considerar se os dados sobre os recursos ajudarão o professor a fazer um melhor planejamento de suas aulas, uma vez que saberá de antemão com que equipamentos precisará contar para a implementação do material. Essas informações permitem a substituição ou adaptação no material a ser utilizado.

Quanto ao item *visão de ensino-aprendizagem e de linguagem*, Ramos (2009, p.188-9) destaca que é a base de como serão apresentados os conteúdos e de que modo acontecerá a aprendizagem. A autora acrescenta que, no seu entendimento, esse é o tópico mais difícil para a análise do professor, uma vez que exige que ele conheça a teoria sobre as várias abordagens para poder reconhecer qual delas perpassa o material e se o material cumpre com o que promete ou não. O item *syllabus*, de acordo com Ramos (2009, p.189), indica que concepções teóricas subjazem ao material conforme sua organização, seja por meio de itens linguísticos, estratégicos, funcionais ou outros. Quanto ao item *progressão dos conteúdos*, Ramos (2009, p.189-90), afirma que há a possibilidade de análise tanto englobando o livro inteiro, quanto com o foco em uma unidade apenas. Conforme a autora, esse tópico permite que o professor tenha acesso a maneiras mais familiares de compreender as visões teóricas que estão por trás do material didático.

Ramos (2009, p.190) afirma que os itens *textos* e *atividades* são os que ela considera mais importantes, uma vez que, em sua prática, a autora observa que, quando os professores fazem avaliação de material didático, seu interesse maior é por esses tópicos. A autora afirma que atualmente no ensino-aprendizagem de línguas a unidade de análise não é mais a palavra ou a frase isolada, e sim o texto.

É necessário observar os textos quanto ao tipo, se são didáticos, autênticos, adaptados, se promovem interdisciplinaridade, se estão de acordo com a faixa etária e se estão em conformidade com as atividades propostas. O item *atividades*, segundo Ramos (2009, p.191) é marcado por uma tipologia variada, diversos conhecimentos que mostram o tipo de concepção teórica que está por trás do material e como foi feito o desenho e o sequenciamento das atividades. De acordo com a autora, ao avaliar esse tópico, o professor tem a possibilidade de identificar se os textos estão de acordo com a idade dos alunos, o interesse e o nível de seu conhecimento, se as atividades se relacionam com os objetivos e se estão em conformidade com a concepção teórica prometida pelo material.

Quanto ao item *flexibilidade da unidade*, Ramos (2009, p.194) defende a ideia de que ele auxilia o professor na adaptação, mudança na sequência da unidade, eventuais cortes nas atividades, conforme a necessidade de seu contexto. A autora afirma ainda que os outros itens - *material suplementar* e *teacher's notes* - têm uma possibilidade melhor de análise quando são utilizados na análise do livro didático como um todo.

Neste capítulo, foi apresentada a teoria que fundamenta este trabalho. Inicialmente discuti a colaboração e a reflexão crítica na formação do professores, uma vez que esses são conceitos-chave em um trabalho que se propôs ser colaborativo-crítico. Os tipos de reflexão, descritos logo depois, foram o ponto de partida para a discussão de reflexão crítica. Em seguida, descrevi o curso *Reflexão sobre a Ação*, que foi um dos motivadores desta pesquisa. As teorias de ensino-aprendizagem, as concepções de linguagem, os PCN-LE, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e algumas considerações sobre produção e avaliação de material didático para o ensino de língua estrangeira também apresentadas neste capítulo tiveram como objetivo fornecer um aporte teórico que me possibilitasse trabalhar com o participante e analisar o material reconstruído durante a realização deste estudo. No capítulo seguinte, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, dividido em cinco seções, descrevo a metodologia utilizada para a realização deste trabalho. Em primeiro lugar, apresento a escolha metodológica feita para este estudo. Em seguida, descrevo o contexto da pesquisa e seus participantes, ao que se segue a apresentação dos instrumentos utilizados e a descrição dos procedimentos da coleta de dados. Por último, descrevo os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

2.1 Escolha metodológica

A escolha metodológica adotada neste estudo foi a pesquisa de cunho colaborativo-crítico que tem por base os estudos de Magalhães (1996, 2004), Magalhães e Liberali (2009) e Cole e Knowles (1993). Retomando Magalhães (2004), a ideia de colaborar, seja no contexto da pesquisa, da formação continuada ou ainda da sala de aula, significa direcionar a ação

[...] no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação (MAGALHÃES, 2004, p.76).

Desse modo, conforme afirma a autora, o conceito de colaboração como construção crítica do conhecimento “implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes” (MAGALHÃES, 2004, p.76). Em outras palavras da própria autora (MAGALHÃES, 2007, p.91), uma pesquisa que se pretende colaborativa:

[...] pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação o que, em geral, significa trabalhar contra representações estabelecidas pela cultura da instituição/escola quanto a ações que, implícita e explicitamente, são mantidas por coordenadores, professores, alunos e pais.

Esta pesquisa caracteriza-se como colaborativa uma vez que o objetivo central foi investigar como um trabalho de reconstrução de uma unidade didática, realizado colaborativamente, propicia transformações na unidade didática reconstruída. E caracteriza-se como crítica porque, durante o processo de reconstrução da unidade didática, as crenças dos participantes sobre produção de material didático foram compartilhadas, discutidas e negociadas reflexivamente na tentativa de transformá-las. Além disso, acredito que reconstruir material didático é um processo que demanda tempo, discussão, negociação, explicação, avaliação etc. Por fim, acrescento que são necessários critérios norteadores que embasem esse processo. Por isso, acredito que a pesquisa colaborativo-crítica foi a mais indicada para o desenvolvimento desta dissertação.

Desse modo, na intenção de realizar um trabalho, de fato, colaborativo, minha atuação junto ao professor-participante desta pesquisa passou a ser voltada à criação de um ambiente, durante as sessões reflexivas (MAGALHÃES, 2002) de que participamos, em que houvesse espaço para o conflito, para a negociação e para que os participantes deste estudo pudessem, conforme apontam Magalhães e Liberali (2009), compreender quais foram as transformações ocorridas no material. A seguir, apresento o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida.

2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa aconteceu em uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Médio, em que ambos os participantes são professores, localizada em um bairro da cidade de Diadema, na grande São Paulo. Um dos motivos dessa escolha foi o fato de que este pesquisador e o professor-participante trabalham na mesma Unidade Escolar; o outro foi a aceitação do professor-participante, quando convidado, em participar da pesquisa. Esses motivos facilitaram bastante os nossos encontros e discussões durante o período de coleta dos dados.

2.2.1 A escola

A comunidade onde se localiza a escola é basicamente residencial, mas conta com algumas indústrias, em que muitos dos alunos e seus pais trabalham. Essa comunidade é bastante populosa e carente. Devido à forte migração, nos anos de 1980, principalmente de nordestinos, há, na escola, uma predominância de pessoas com essa origem, seus costumes e tradições.

Nas reuniões de pais, percebe-se, também, que há um número expressivo de pais de alunos com baixa escolaridade. Também é possível notar que não há uma sintonia entre a escola e a comunidade, pois ela é vista pela comunidade como um espaço onde eles podem deixar os filhos trancados por algumas horas enquanto trabalham. Além disso, suas tradições e costumes raramente são levados em consideração nos planejamentos escolares e, quando isso acontece, é apenas para suprir uma necessidade da escola ou para cumprir uma tarefa imposta pela Secretaria da Educação.

A escola em que este estudo foi conduzido é de pequeno a médio porte e conta com 12 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática e uma quadra de esportes coberta. No ano de 2009, atendia a quase 1300 alunos, do Ensino Fundamental II e Médio, divididos nos três períodos, sendo que, no período matutino, funcionavam todas as salas de aula. Já nos períodos vespertino e noturno, funcionavam apenas 11 dessas salas.

Seu corpo funcional é composto de aproximadamente 60 professores, quase todos efetivos. Entre eles, há, além de mim, três professores lecionando Inglês. Um deles é o participante²⁸ desta pesquisa. Desse grupo também fazem parte uma diretora, uma vice-diretora, dois coordenadores pedagógicos, quatro cozinheiras, três faxineiras, três inspetores de alunos, uma secretária e duas auxiliares de escritório.

2.3 Participantes

Os participantes desta pesquisa são este pesquisador, identificado neste estudo como professor-pesquisador, e um professor de Inglês, identificado como

²⁸ Será descrito no item 2.3, deste capítulo.

professor-participante, que não passou por cursos de formação de Ambos os professores lecionam na mesma escola.

O professor-participante desta pesquisa está na faixa etária de 35 a 45 anos. É casado e mora no mesmo bairro onde está localizada a escola em que a pesquisa se realizou. Começou a lecionar no ano de 2006, após a graduação. Tem, portanto, 4 anos de experiência no magistério. Nos anos de 2006 e 2007, atuou como professor eventual²⁹. Já em 2008 e 2009, conseguiu aulas atribuídas, ou seja, aulas regulares. Durante esses quatro anos, lecionou Inglês para turmas do Ensino Médio, apenas no período noturno, em escolas públicas estaduais. Durante o período diurno, é funcionário de uma empresa, na qual exerce a função de montador de churrasqueiras. Trabalha no horário comercial, e, por isso, alega não ter tempo para fazer formação continuada ou qualquer outro curso.

Ao terminar o Ensino Médio, ficou dez anos sem estudar. Como sempre gostou de inglês, decidiu fazer um curso, durante seis anos e meio, em um instituto de idiomas. Após esse curso, conforme relatado por ele, continuou a ter contato com a língua por meio de filmes, livros e internet, o que não julgou suficiente, motivo pelo qual sentiu a necessidade de continuar estudando. Por gostar muito de inglês, escolheu o curso de Letras - Português/Inglês. Durante a graduação, percebeu que tinha facilidade em explicar e ensinar os conceitos para os colegas da própria sala em que estudava e isso foi criando nele o desejo de se tornar professor. Graduou-se em 2005, em uma faculdade particular de São Bernardo do Campo, na grande São Paulo. Logo que o convidei para participar da pesquisa, aceitou prontamente. Além disso, afirmou que, por trabalhar em uma empresa das oito às cinco da tarde, de segunda à sexta-feira, essa participação na pesquisa seria uma oportunidade para aprender algo novo sobre o ensino-aprendizagem de Inglês. Segundo ele, seria como participar de um curso de formação de professores.

Eu, o professor-pesquisador, encontro-me na faixa etária de 40 a 45 anos, tenho 7 anos de experiência no magistério e sou professor efetivo na disciplina de Português, em uma escola da prefeitura de São Paulo, há um ano, e de Inglês, na escola que é o contexto desta pesquisa, desde 2005. Trabalho no cargo de Português, com Ensino Fundamental II, no período matutino e vespertino, e no de Inglês, com Ensino Médio, no período noturno.

²⁹ O professor eventual é aquele que vai todos os dias à escola e fica aguardando a chegada dos professores; na falta de algum deles, ele o substitui.

Sou graduado em Letras – Português/Inglês, desde 2002, em uma universidade particular de Santo André, na grande São Paulo. Fui aluno em dois cursos do programa *Educação Contínua para Professores de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática*, financiado pela Associação Brasileira de Cultura Inglesa – São Paulo, em parceria com o LAEL da PUC-SP. O primeiro desses cursos foi feito na Cultura Inglesa e era de aperfeiçoamento linguístico, com duração de 5 semestres; o segundo, denominado *Reflexão sobre a ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando*, foi realizado na PUC-SP durante 3 semestres. Antes de ingressar nesse programa, nunca havia feito cursos de idiomas e participei apenas de um curso de formação de professores, denominado *Educação e Prática Docente*, em nível de especialização, na mesma instituição em que obtive a graduação. Não o completei, e atualmente sou mestrando no LAEL na PUC-SP.

A seguir, apresento os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram os seguintes:

- 1 questionário (anexo 1);
- 1 entrevista gravada em áudio (anexo 2);
- 5 sessões reflexivas, feitas durante o processo de reconstrução da unidade didática, bem como uma sessão reflexiva extra, gravadas em áudio (cuja amostra está no anexo 3);
- 5 versões de uma unidade didática³⁰ elaborada pelo professor-participante (anexos 4 a 8).

A seguir, descrevo detalhadamente os instrumentos utilizados nesta pesquisa, juntamente com os procedimentos de coleta dos dados. Inicialmente, foco o questionário utilizado. Em seguida, apresento a entrevista feita e descrevo as

³⁰ A visão de unidade didática adotada nesta pesquisa é a mesma que utilizei no curso *Reflexão sobre a Ação*, ou seja, uma unidade didática é aquela que é composta pelos itens da lista de avaliação de material didático proposta por Ramos (1999/2009). Acredito que, ao considerar esses critérios, o professor/*designer* tem a possibilidade de produzir uma unidade didática mais completa.

sessões reflexivas. Por último, apresento as versões da unidade didática elaborada pelo professor-participante deste trabalho.

2.4.1 O questionário

De acordo com Nunan (1992, p.143), o questionário é uma maneira comum de coleta de dados. No entanto, o desenvolvimento de um questionário confiável não é algo simples. O autor afirma que o questionário pode ser composto por questões abertas e fechadas. Optei por utilizar questões abertas, pois de acordo com o autor, esse tipo de questão possibilita ao pesquisador obter informações mais detalhadas, já que elas possibilitam ao participante a liberdade para decidir o que e como responder (NUNAN, 1992, p.143).

Neste trabalho, elaborei um único questionário, composto por seis questões abertas, e tinha como objetivo saber o que o professor-participante desta pesquisa sabia a respeito das teorias de ensino-aprendizagem e linguagem de língua inglesa, especialmente, a teoria sóciointeracionista. Objetivava, também, saber se a versão 1 da unidade didática desenvolvida por ele estava alinhada a essas teorias. Enviei o questionário em 9 de fevereiro de 2009, por *e-mail*. O motivo de ter optado por essa ferramenta digital foi porque o participante estava viajando e sugeriu essa via, a qual aceitei. O professor-participante me respondeu três dias depois, em 12 de fevereiro de 2009. O questionário foi respondido pelo participante no mesmo dia em que me entregou a versão 2 da unidade. A utilização desse instrumento ocorreu após o recebimento e análise da versão 1 da unidade didática, no período de férias escolares, conforme explicado adiante.

Ao analisar o questionário respondido, percebi que algumas respostas não estavam muito claras, portanto, na tentativa de coletar mais informações como também de validar as informações contidas no questionário, decidi pelo uso de outro instrumento de coleta que foi a entrevista, descrita a seguir.

2.4.2 A entrevista

Nunan (1992, p.149) advoga que a entrevista vem sendo bastante utilizada nas pesquisas em Linguística Aplicada. Para o autor, de acordo com o grau de formalidade da investigação, a entrevista pode ser caracterizada como sendo não

estruturada, semiestruturada ou estruturada. Neste trabalho, optei por utilizar a entrevista semiestruturada.

Conforme aponta Nunan (1992), em uma entrevista semiestruturada (que representa a nossa opção neste trabalho), o entrevistador tem uma ideia geral do que ele espera com esse instrumento; porém, não segue uma lista pré-determinada de questões e o curso da entrevista é definido pelos tópicos ou pelos pontos relevantes. Segundo Nunan (1992, p.149), a escolha do tipo de entrevista depende da natureza da pesquisa e o grau de controle que o pesquisador deseja exercer. O autor salienta ainda que, devido à sua flexibilidade, a entrevista semiestruturada tem sido a preferida por muitos pesquisadores, principalmente nas investigações de tradição interpretativa.

No caso deste estudo, a entrevista ocorreu, em 18 de maio de 2009, nas dependências da escola onde trabalhamos, num horário em que o professor participante e eu estávamos em aula vaga, no período noturno. A entrevista teve duração de aproximadamente dezoito minutos de gravação em aparelho de áudio digital e foi realizada, conforme registrado anteriormente, após a análise do questionário e a entrega da versão 2 da unidade didática desenvolvida pelo professor-participante.

Essa entrevista tinha um ponto de partida, que era discutir algumas respostas inconsistentes no questionário e comparar e entender melhor os conceitos apresentados pelo professor-participante, além de aprofundar as informações obtidas ou a revelação de novos dados. Além disso, objetivava refletir sobre a estrutura da versão 2 da unidade didática.

Para garantir a veracidade e a sinceridade nas respostas, procurei deixar o professor-participante à vontade para responder às perguntas da maneira que achasse mais adequada. Também expliquei a ele o objetivo da entrevista e suas implicações e, em seguida, pedi que ele esclarecesse como entendia as teorias de ensino-aprendizagem e linguagem, uma vez que, no questionário, ele mencionou vários nomes de teóricos e não explicou o que cada um defende. Refletimos, também, sobre a versão 2 da unidade didática: qual seria a base teórica dela, de onde ele trouxe a nomenclatura utilizada na unidade, o que ele pensava a respeito de tradução de texto como atividade. Durante a entrevista, também discutimos como seriam as atividades para a unidade didática que ele desenvolveu, considerando o conhecimento prévio do aluno, tipos de texto relevantes, contexto e interação,

sempre tomando como referencial teórico a abordagem sociointeracional. Conversamos finalmente sobre a maneira como ele desenvolveria a peça teatral que havia proposto nas versões 1 e 2 da unidade didática.

2.4.3 As sessões reflexivas

Conforme descreve Magalhães (2004, p.82), a sessão reflexiva é uma nova maneira de organização discursiva e tem como objetivo propiciar espaços colaborativos entre aquele que a conduz e o entrevistado, que tem seu trabalho analisado e discutido, com vistas a uma reconstrução desse trabalho dentro de um quadro teórico crítico-reflexivo. De acordo com a autora, o objetivo é que nessas sessões haja a oportunidade de discussão das práticas dos educadores na tentativa de entendê-las. Segundo Magalhães (2002, 2004), em uma sessão reflexiva, é necessária a presença do outro para questionar, discutir e buscar formas de reconstruir essa mesma prática.

No caso deste estudo, o professor-pesquisador conduziu o processo de reconstrução de uma unidade didática desenvolvida por um professor-participante, durante sessões reflexivas, negociando, discutindo, refletindo, questionando, reconstruindo, na tentativa de que o seu papel de multiplicador pudesse ser percebido ao final do processo. Durante o período de reconstrução da unidade didática foram realizadas cinco sessões reflexivas entre dezembro de 2009 e janeiro de 2010.

Recebi a versão 3 da unidade didática, no final do mês de junho de 2009³¹. Analisei a unidade e percebi que não havia avanços significativos até então. Houve o período do recesso escolar, no mês de julho, e só voltei a ter contato com o professor-participante no reinício das aulas, em agosto de 2009. Então, sugeri que ele fizesse as seguintes leituras: um livro sobre abordagens de ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 1986); um artigo que contém a lista de critérios para avaliação de material didático (RAMOS, 2009); e as seguintes seções dos PCN-LE (BRASIL, 1998): *Considerações preliminares* (p.19-24); *Caracterização do objeto de ensino: língua estrangeira* (p. 27-34); *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira*

³¹ Conforme explicitado no item 2.4.6 *A versão 3 da unidade didática*, mais à frente.

nos terceiro e quarto ciclos (p. 53-62); *Conteúdos propostos para terceiro e quarto ciclos* (p. 71-75); *Avaliação* (p. 79-83) e *Orientações didáticas* (p. 87-92).

O motivo de não ter havido nenhum outro encontro de agosto de 2009 – quando fiz as sugestões de leitura – até a segunda quinzena de novembro, quando ele as terminou, foi que nesse período ambos estivemos muito atarefados e sobrecarregados: eu estava, ainda, envolvido com as disciplinas a serem cursadas para concluir os créditos, e ele com as leituras a serem realizadas.

Na segunda quinzena de novembro de 2009, o participante me informou que já havia terminado as leituras. Por razões de trabalho da parte dele, marcamos a data da primeira sessão reflexiva para 7 de dezembro de 2009, no período da manhã, nas dependências da escola. A sessão foi gravada em um aparelho de áudio digital e teve duração de quase doze minutos. A base para a condução da sessão foram os textos que o participante havia lido sobre as abordagens de ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 1986) e a parte dos PCN-LE (BRASIL, 1998) relativas ao conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual e também de compreensão e produção escrita, que são os objetivos da unidade didática desenvolvida por ele. Nessa sessão, discutimos os textos lidos por ele e conversamos sobre os itens da versão 3 da unidade didática.

Como não foi possível terminar a discussão iniciada nessa primeira sessão, decidimos continuar essa atividade em uma segunda sessão reflexiva, que aconteceu no mesmo dia 7 de dezembro, à noite, também na escola. Essa segunda sessão teve a duração de 29 minutos e meio e foi gravada em um aparelho de áudio digital. A base para a condução da discussão foi a mesma da primeira sessão mais o artigo de Ramos (1999/2009). Fizemos uma reflexão, à luz dos textos lidos, sobre como deveria ser uma unidade didática, o que deveria conter, que tipo de texto e atividades e, também, tentamos entender como o professor-participante poderia utilizar o que estava sendo discutido na versão 3 para a reconstrução da versão 4 da unidade didática.

A terceira sessão reflexiva aconteceu no dia 15 de dezembro de 2009, à noite, nas dependências da escola. Teve duração de pouco mais de 30 minutos e foi gravada em um aparelho de áudio digital. O material utilizado para essa sessão foi a ainda a versão 3 da unidade didática.

Com a unidade em mãos, iniciamos uma discussão sobre a estrutura dessa versão. Discutimos, também, tipos de atividade que verificassem os conhecimentos

prévios do aluno sobre o tema da unidade; público-alvo da unidade; uso de imagens; e como inserir atividades gramaticais na unidade. Ao final dessa sessão, ele se comprometeu a construir a versão 4 no prazo de uma semana, o que ocorreu apenas depois de 15 dias.

Já a quarta sessão reflexiva aconteceu no dia 8 de janeiro de 2010, à noite, na casa do professor-participante desta pesquisa, pois estávamos de férias escolares. A duração foi de pouco mais de 14 minutos e foi registrada em um aparelho de áudio digital. Utilizamos a versão 4 da unidade e a discussão girou em torno das alterações feitas em relação à versão 3, como a inclusão de imagens, de atividades, de formatação do texto e o acréscimo da fonte de onde ele foi retirado. Além disso, falamos sobre o tamanho da unidade; a possibilidade de atividades interdisciplinares; o trabalho em duplas; e o percurso feito na reconstrução da unidade.

Quanto à quinta sessão reflexiva, aconteceu em 15 de janeiro de 2010, à noite, novamente na casa do professor-participante deste estudo. Teve duração de 50 minutos e foi registrada em um aparelho de áudio digital. O material utilizado para essa sessão foi novamente a versão 4 da unidade didática. Discutimos a reorganização da unidade; os objetivos gerais e específicos da unidade; e a tarefa final. Após essa sessão, o professor-participante fez alterações nessa versão 4 e me entregou a versão 5, portanto a última, em 18 de janeiro de 2010.

A sessão reflexiva extra foi realizada em 19 de junho de 10, com o objetivo de elucidar alguns pontos que não ficaram claros durante as sessões, a saber: a noção de unidade didática, de texto autêntico e de gênero, bem como a de abordagem de teatro em sala de aula de LEM.

A seguir, apresento as unidades

2.4.4 A unidade didática e suas versões

2.4.4.1 A versão 1 da unidade didática

A versão 1 da unidade didática foi desenvolvida no mês de novembro de 2008. Solicitei ao professor-participante, na primeira semana desse mês, que elaborasse uma unidade didática utilizando sua própria experiência de sala de aula. Não lhe forneci nenhum tipo de instrução sobre como deveria ser a unidade nem

tampouco lhe dei subsídios teóricos. Além disso, não interfeiri em nenhum momento no desenvolvimento dessa versão. Na quarta semana do mesmo mês, ele me entregou a versão pronta.

A versão 1 é composta por um texto intitulado *My mistake* e duas partes intituladas *situação de aprendizagem 1* e *situação de aprendizagem 2*. A *situação de aprendizagem 1* é composta por 5 itens que enunciam como o professor irá proceder para aplicar a unidade, como por exemplo: “1) Faço a distribuição da cópia do texto acima para os educandos, realizo uma leitura para os alunos”. A *situação de aprendizagem 2* é igualmente composta de 5 itens que enunciam os procedimentos a serem seguidos.

2.4.4.2 A versão 2 da unidade didática

A versão 2 da unidade foi entregue sem que eu a tivesse pedido e, portanto, não foram dadas instruções para sua produção, como havia acontecido com a versão 1. O que diferenciou a entrega da versão 2 foi que esta foi feita junto com a entrega do questionário respondido – cujo detalhamento encontra-se no item 2.4.2 deste capítulo - em 12 de fevereiro de 2009, o que pode indicar que as perguntas feitas no questionário podem ter suscitado, no professor-participante, a necessidade de fazer uma segunda versão.

A versão 2 da unidade didática é composta pelo mesmo texto *My mistake* e por apenas uma *situação de aprendizagem*. Essa versão é composta por sete itens, mas não itens de procedimentos, como na versão 1. Cada item tem um nome, a saber: *tempo previsto*, *conteúdo e temas*, *estratégia*, *recurso*, *avaliação*. Há uma exceção que é o primeiro item enunciado como “*verb to be, simple present and simple past, false cognate*”. Os demais explicitam o que cada um contém.

No item *tempo previsto*, há a indicação de quantas aulas serão usadas para a aplicação da unidade (de 5 a 7 aulas); o item *conteúdo e temas* tratará de amizade de longa data, falso cognato e a conceituação do verbo *to be* no presente e passado simples; já o item *estratégia* indica o trabalho individual e em grupos, verificação dos conhecimentos prévios do aluno pelo professor, troca de informações sobre o tema abordado e o uso de vocabulário que remeta a outras leituras como filmes e músicas; no item *competência e habilidades*, o foco vai para a verificação do tipo de texto (se é formal ou informal) e reconhecimento do assunto do texto; o item

recursos indica as cópias do texto *My mistake*, dicionários, teatro e músicas utilizando palavras do texto; e, por último, o item *avaliação* aponta que o modo de avaliar será processual acompanhando o desempenho e desenvolvimento dos alunos durante as atividades propostas.

2.4.4.3 A versão 3 da unidade didática

A versão 3 da unidade didática foi solicitada por mim no dia 18 de maio de 2009, ao término da entrevista feita com o professor-participante. Portanto, ela foi desenvolvida entre o dia 18 de maio e a última semana de junho, quando foi entregue.

Essa versão 3 é composta pelo texto *My mistake*, a *situação de aprendizagem 2*, um segundo texto intitulado *Egyptian Gods, Goddesses and Mythology*, que vem acompanhado de comentários sobre o uso de cognatos elaborados pelo professor-participante, e a *situação de aprendizagem 3*. É interessante ressaltar que nessa versão não há a *situação de aprendizagem 1*. Tanto a *situação de aprendizagem 2* quanto a *situação de aprendizagem 3* são compostas por sete itens cada, mas não são itens de procedimentos. Como na versão 2, cada item tem um nome. Na *situação de aprendizagem 2*, os itens são: *tempo previsto*, *conteúdo e temas*, *estratégia*, *competência e habilidades*, *recurso*, *avaliação*. Há uma exceção, que é o primeiro item enunciado como *gerúndio e simple past*. Os demais explicitam o que cada um contém.

No item *tempo previsto*, há a indicação de quantas aulas serão usadas para a aplicação da unidade (3 aulas); o item *conteúdo e temas* tratará do gerúndio e *simple past*; já o item *estratégia* indica o trabalho individual e em grupos, verificação dos conhecimentos prévios do aluno pelo professor sobre o uso exagerado do gerúndio e suas consequências; no item *competência e habilidades*, o foco vai para a leitura e a verificação do tipo de texto trabalhado; o item *recursos* indica cópias dos textos produzidos pelos alunos com o gerúndio; e, por último, o item *avaliação* aponta que o modo de avaliar será por meio da produção de um texto.

Na *situação de aprendizagem 3*, os itens são: *tempo previsto*, *conteúdo e temas*, *estratégia*, *competência e habilidades*, *recurso*, *avaliação*. Há uma exceção, que é o primeiro item enunciado como *cognatos e falsos cognatos*. Os demais explicitam o que cada um contém.

No item *tempo previsto*, há a indicação de quantas aulas serão usadas pela unidade (2 aulas); o item *conteúdo e temas* tratará dos cognatos e falsos cognatos; já o item *estratégia* indica o trabalho individual e em grupos, verificação dos conhecimentos prévios do aluno pelo professor sobre cognatos e falsos cognatos; no item *competência e habilidades*, o foco vai para a leitura e verificação do texto para localizar palavras parecidas em português; o item *recursos* indica cópias do texto; e, por último, o item *avaliação* aponta que o modo de avaliar será por meio da produção de um texto com número de palavras semelhantes de português.

2.4.4.4 A versão 4 da unidade didática

A versão 4 da unidade didática (anexo 4) contém duas páginas e foi desenvolvida entre 7 e 30 de dezembro de 2009, após três sessões reflexivas, que foram detalhadas no item 2.4.3, deste capítulo. Quanto à estrutura, nessa versão, a unidade é composta por quatro atividades denominadas: *Activity 1*, *Homework*, *atividade 2* e *atividade 3*. Há também o texto *Egyptian Gods, Goddesses and Mythology*.

A *activity 1* foi composta por cinco questões que vão de A até E, todas em inglês, como por exemplo: “A) Look at these pictures below”. Quanto ao *Homework*, que aparece após a *activity 1*, trata-se de uma pesquisa que deve ser feita em duplas e entregue na aula seguinte e foi composto por cinco questões que vão de A até E, também, embora agora todas em português, como por exemplo: “A) Países que praticam a mumificação?”. A *atividade 2*, constitui-se por um trabalho em grupo que visa discutir a pesquisa feita para a atividade denominada *Homework*, comparar os resultados com os outros grupos e anotar semelhanças e diferenças. Quanto à *atividade 3*, foi estruturada com questões de compreensão sobre o texto *Egyptian Gods, Goddesses and Mythology*, que vão de A até H, todas em português, como por exemplo: “E) Os deuses eram separados das deusas? ”.

2.4.4.5 A versão 5 da unidade didática

A versão 5 da unidade didática foi desenvolvida em janeiro de 2010, no decorrer de duas sessões reflexivas, que foram detalhadas no item 2.4.3 deste capítulo. Essa versão foi a última a ser reconstruída pelo professor-participante. A

unidade foi dividida em duas partes, ao longo de três páginas e foi desenhada para ser aplicada em 5 aulas de 50 minutos cada. A primeira página foi reservada para os itens *público-alvo*, *objetivos das atividades*, *tempo previsto*, *conteúdos*, *estratégia*, *competência e habilidades*, *recursos* e *avaliação*. Nas duas páginas seguintes, foram colocados o texto e as atividades da unidade didática.

Quanto à estrutura da unidade, o *público-alvo* são alunos do Ensino Médio. Em relação aos *objetivos das atividades* são, na *atividade 1*, ativar os conhecimentos prévios dos alunos por meio de imagens, relacionados ao conteúdo a ser trabalhado; na *atividade 2*, construir um painel mostrando a localização dos países que fazem mumificação; na *atividade 3*, perceber as diferenças entre verbos regulares e irregulares, entender o texto sem o auxílio do dicionário e fazer um resumo sobre o tema estudado; e, no *Homework*, que é opcional, trabalhar interdisciplinarmente com História e Geografia assuntos como localidades e mapas, entre outros. Quanto ao tempo previsto para a realização das atividades, são cinco aulas.

Ainda em relação à estrutura, os *conteúdos* a serem trabalhados são cognatos e verbos no passado e presente. Quanto às *estratégias* são trabalho individual e em grupo; verificação dos conhecimentos prévios sobre cognatos. O item *competência e habilidades* tem foco na leitura do texto e de imagens e no reconhecimento das diferenças entre verbos. Já os *recursos* são cópias do texto e o uso do *datashow*. No item *avaliação*, é pedida a produção de um texto em português, comparando culturas diferentes.

Em relação ao restante da unidade, é composto de três atividades, um *Homework* e o texto *Egyptian Gods, Goddesses and Mythology*. Quanto à *activity 1*, constitui-se por três questões que nomeadas *A*, *B* e *C*, todas em inglês, como por exemplo: “C) Mummification, do you know what is?”. O *Homework*, que vem logo a seguir, é opcional e foi composto pelas questões *A*, *B* e *C*, todas em português, como por exemplo: “A) Países que praticam mumificação”. O *Homework* é uma pesquisa que deve ser feita em duplas e entregue na aula seguinte. Quanto à *atividade 2*, deve ser feita em grupos e, para sua realização, os alunos precisam utilizar os resultados da pesquisa feita no *Homework*, para discutir e comparar os resultados com os outros grupos e anotar semelhanças e diferenças. Quanto à *atividade 3*, foi estruturada com questões de *A* até *I* de compreensão sobre o texto *Egyptian Gods, Goddesses and Mythology*, utilizado nessa versão.

O quadro a seguir ilustra o processo de coleta de dados realizado neste estudo:

Instrumentos de coleta	Data da coleta
Versão 1 da unidade didática	Terceira semana de novembro de 2008
Questionário (por <i>e-mail</i>)	De 9/02/09 a 12/02/09
Versão 2 da unidade didática	12/02/09
Entrevista	18/05/09
Versão 3 da unidade didática	Quarta semana de junho de 2009
Primeira sessão reflexiva	7/12/09 (no período da manhã)
Segunda sessão reflexiva	7/12/09 (no período da noite)
Terceira sessão reflexiva	15/12/09
Versão 4 da unidade didática	30/12/09
Quarta sessão reflexiva	8/01/10
Quinta sessão reflexiva	15/01/10
Versão 5 da unidade didática	18/01/10
Sessão reflexiva extra	19/06/10

Quadro 2.1 - Processo da coleta de dados

Na seção seguinte, explico os procedimentos utilizados na análise dos dados.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Nesta seção, descrevo os procedimentos utilizados para analisar os dados coletados por meio das cinco versões da unidade didática, do questionário, da entrevista e das cinco sessões reflexivas. Analisei as unidades didáticas em termos de como elas foram reelaboradas. À análise dessas unidades, articulei os dados do questionário e da entrevista, bem como das sessões reflexivas.

Nesta pesquisa, utilizei dois referenciais para a análise: um para analisar as unidades didáticas e o outro para analisar os discursos dos participantes por meio do questionário, da entrevista e das sessões reflexivas. Essas análises foram comparadas para identificar quais transformações são perceptíveis nas versões das unidades didáticas que decorrem desse processo colaborativo.

2.5.1 O primeiro referencial

O primeiro referencial foi utilizado para a análise das 5 versões da unidade didática, a saber: a lista de critérios elaborada por Ramos (1999/2009), já citada anteriormente e reproduzida aqui novamente:

Crítérios para a avaliação de material didático	Perguntas específicas sobre os critérios
1. O público-alvo	a quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc.)
2. Os objetivos da unidade	quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?
3. Dos recursos	há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
4. A visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem	quais são?
5. O “syllabus” (que subjaz à unidade)	estrutural? Funcional? Situacional? De Gêneros? De Tarefas? Outros?
6. A progressão dos conteúdos	do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmico? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?
7. Quanto aos textos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações? ➤ diversificados tanto quanto ao tipo como tópicos? Contextualizados? Temática abrangente? ➤ focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade? ➤ adequados para a faixa etária? ➤ qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.? ➤ tem a ver com as atividades propostas?
8. Quanto às atividades	<ul style="list-style-type: none"> ➤ tem objetivos explícitos? Implícitos? ➤ as instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem à prática e aprendizagem? ➤ que tipos são usadas? Controladas? Não controladas? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso? ➤ promovem interação? Colaboração? Cooperação? Auto-estima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas? ➤ quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?
9. Material suplementar	é necessário? É possível?
10. Flexibilidade da unidade	propicia adaptações? Uso de outra sequência etc.?
11. Teacher´s notes	possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

Quadro 2.2 - Lista de critérios para avaliação de material didático (RAMOS, 1999/2009, p. 184-185)

A análise foi feita à luz de oito dos onze critérios para avaliação de material didático propostos por Ramos (1999/2009), a saber: *público-alvo, objetivos da unidade, recursos, visão de ensino-aprendizagem e de linguagem, progressão dos conteúdos, textos, atividades e teacher's notes*. Não foram alvo de estudo aqui os itens *syllabus, material suplementar e flexibilidade da unidade*, visto que a unidade não apresenta um *syllabus*, não foi previsto pelo professor-participante nenhum material suplementar e não apareceram indícios suficientes para que a flexibilidade da unidade pudesse ser analisada adequadamente.

2.5.2 O segundo referencial

O segundo referencial foi utilizado para analisar o questionário, a entrevista e as sessões reflexivas.

Para analisar os discursos dos participantes, utilizei a análise de conteúdo proposta por Bardin (2008, p. 40), que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2008) concebe comunicação como sendo “qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor” (2008, p. 34). Além disso, a autora entende que inferência é “uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites [*sic*] como verdadeiras” (2008, p. 41).

De acordo com Bardin (2008, p.41), há três etapas a serem consideradas pelo analista no tratamento das mensagens manuseadas por ele, a saber: “descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento)”; inferência (dedução lógica) e, por fim, “interpretação (a significação concedida a estas características)”.

Ainda conceituando a análise de conteúdo, Bardin (2008, p.37) afirma que a análise pode ser feita a partir dos significados - por exemplo, a análise temática -, embora possa também ser realizada a partir dos significantes - por exemplo, a análise lexical e a análise dos procedimentos. Neste trabalho, optei pela análise lexical. Primeiro selecionei e coloquei em negrito os itens lexicais mais importantes

nos exemplos da fala do professor-participante que me permitiram fazer inferências e interpretá-los, na intenção de verificar que sentido o professor-participante atribuiu ao trabalho de reconstrução das unidades que ele estava fazendo ou que sentido ele atribuiu às respostas que ele me deu.

Adotar esses procedimentos foi necessário para responder à pergunta de pesquisa, que é:

- Quais foram as transformações na unidade didática decorrentes das sessões reflexivas realizadas entre o professor-pesquisador e o professor-participante?

Apresento e discuto, no próximo capítulo, os resultados obtidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, farei a apresentação e a discussão dos resultados da análise dos dados conforme os procedimentos metodológicos apresentados no capítulo anterior, procurando, com o suporte da teoria discutida no capítulo teórico, responder a pergunta de pesquisa que orienta este trabalho:

- Quais foram as transformações na unidade didática decorrentes das sessões reflexivas realizadas entre o professor-pesquisador e o professor-participante?

Para isso analisei as cinco versões da unidade didática³² desenvolvida pelo professor-participante deste estudo.

Já para analisar os discursos dos participantes, utilizei a de análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2008).

Os resultados dessas análises são apresentados por meio da análise de cada uma das cinco versões.

3.1 Versão 1 da unidade didática

A versão 1 da unidade didática produzida pelo professor-participante é composta por um texto e duas *situações de aprendizagem*, cada qual constituída por cinco itens.

Em relação ao item *textos*, da lista de Ramos (1999/2009), na versão 1 da unidade didática é utilizado *My mistake*, conforme mostrado a seguir:

Excerto 1

My mistake

John and Bill were drinking beer and talking about their boyhood days. John was still single, but Bill was now a married man, although he didn't seem to be very happy about it. Bill was explaining to his friend how one mistake, one single mistake, sometimes affected the whole life of a man, when his friend interrupted him. He was impressed by the strange appearance of a woman who was walking towards them. The woman was extremely fat and

³² Anexos 4 a 8.

ugly. Besides, she was wearing an old-fashioned dress and she had a ridiculous hat on her head.

“Who is that terrible monster?” John asked his friend.

“It’s my wife,” answered Bill, in a low voice.

John was very upset and began to apologize for his mistake.

It’s not your mistake, my friend,” said Bill. “It’s mine.”

Esse texto, que dá início à versão 1, trata do reencontro de dois amigos depois de muito tempo sem se verem. Ele foi retirado do livro-texto de uma escola de idiomas, conforme afirmou o professor-participante durante entrevista:

Excerto 2

Professor-pesquisador: Agora imagine o seguinte, esse, essa atividade você que montou utilizando o seu material, como é que, como é que... **De onde você tirou esse texto aqui, “My mistake”, de onde é que ele veio?**

Professor-participante: **Ele veio de um livro do XXX.**

Quanto à faixa etária a quem o texto é dirigido, não é possível saber, uma vez que o *público-alvo* não foi explicitado nessa versão da unidade didática.

O termo *situação de aprendizagem* é recorrente nos *Cadernos do Professor* utilizado nas escolas estaduais de São Paulo desde o início de 2008, estando em concordância com a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008). Esse documento nomeia cada “parte” ou “lição” da unidade completa como *situação de aprendizagem*. Como os dados para esta pesquisa foram coletados a partir de novembro de 2008, entendo que é possível que o professor-participante, já em contato com os *Cadernos*, tenha usado essa mesma nomeação por já tê-la incorporado em sua prática diária.

Entretanto, as duas *situações de aprendizagem* mostradas na versão 1 da unidade didática são diferentes daquela ficha inicial que apresenta a estrutura da *situação de aprendizagem* dos *Cadernos do Professor*, conforme pode ser visto nos excertos a seguir:

Excerto 3

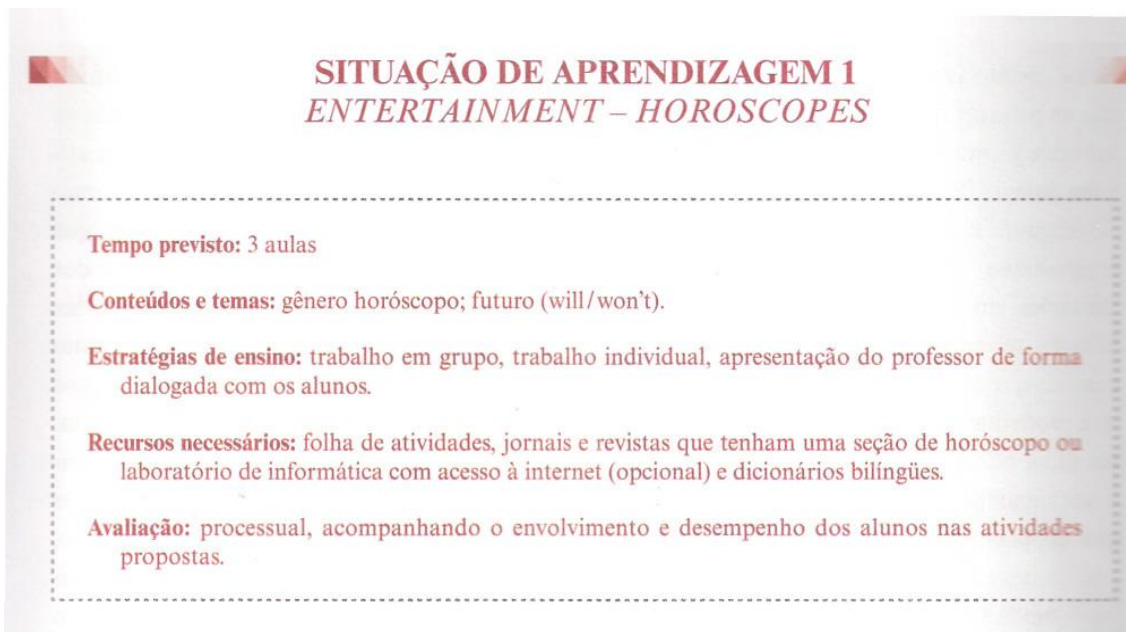


Figura 3.1 - Reprodução da ficha introdutória da situação de aprendizagem 1 do *Caderno do professor* da 1ª série da disciplina LEM-Inglês do Ensino Médio – volume 3 (2008, p.9)

Excerto 4

Situação de aprendizagem 1

- 1) Faço a distribuição da cópia do texto acima para todos os educandos, realizo uma leitura para os alunos.
- 2) Pergunto se eles são capazes de entender o texto sem o uso do dicionário.
- 3) Em seguida, solicito que eles comecem a ler o texto, com meu auxílio.
- 4) Após a leitura tentaremos localizar no texto as palavras que são parecidas com a Língua Portuguesa (scanning verificar diferença e skimming)
- 5) Nesta parte, trabalhamos o cognato e falso cognato.

Ao comparar os excertos 3 e 4, percebe-se que ambos são compostos de itens distintos. Enquanto no excerto 3, o do *Caderno do Professor*, aparecem itens como *tempo previsto*, *conteúdos e temas*, *estratégias de ensino*, *recursos necessários* e, por último, *avaliação*, no excerto 4, o da unidade didática elaborada pelo professor-participante, há indicações sobre como o professor vai proceder para aplicá-la. O único ponto em comum que há entre a ficha inicial da *situação de aprendizagem* dos *Cadernos do Professor* e a *situação de aprendizagem* da versão 1 da unidade didática desenvolvida pelo professor-participante é sua nomeação.

No que se refere às *situações de aprendizagem 1 e 2*, estas se apresentam como uma série de procedimentos a serem adotados em sala, indicando como o

professor vai aplicar a unidade. Os procedimentos são mostrados nos itens 1 e 3 da *situação de aprendizagem 1* e nos itens 2, 3, 4 e 5 da *situação de aprendizagem 2*, conforme destacados a seguir:

Excerto 5

Itens da *situação de aprendizagem 1*

1) **Faço a distribuição da cópia do texto** acima para todos os educandos, **realizo uma leitura** para os alunos.

[...]

3) Em seguida, **solicito que eles comecem a ler o texto**, com meu auxílio.

[...]

Excerto 6

Itens da *situação de aprendizagem 2*

[...]

2) **Faço a separação em grupos** de 3 ou 4 pessoas para iniciarmos as separações das participações de cada um na peça.

3) **O primeiro grupo** tende a ser o mais observado pelos outros grupos, neste **tenho que dar maior atenção**, pois o restante já estará mais a vontade.

4) Nesta fase, **tento fazer a maior parte do teatro**, mostrando a importância do trabalho em grupo.

5) **Avaliação do teatro** com todos os educandos, mostrando o valor de se trabalhar em grupo

Os itens mostrados nos excertos anteriores fazem parte do critério avaliativo *teachers' notes*, da lista de critérios de Ramos (1999/2009), porquanto, conforme menciona a autora, esse item pode indicar, entre outras coisas, os procedimentos para aplicar as atividades. Como esses itens têm muito mais aparência de procedimentos, essa parte parece mais o que se chama *teacher's notes*, que é um guia de procedimentos do professor, do que algo dirigido ao aluno.

Outro ponto a ser levantado é que, nessas duas situações de aprendizagem, há enunciados que podem ser comparados ao item *objetivos*, porquanto eles expressam o que se vai fazer, para que se vai fazer algo, como ilustrado a seguir:

Excerto 7

Itens da *situação de aprendizagem 1*

[...]

2) Pergunto se eles são capazes de **entender o texto sem o uso do dicionário**.

[...]

4) Após a leitura tentaremos **localizar no texto** as palavras que são parecidas com a Língua Portuguesa (scanning verificar diferença e skimming)

5) Nesta parte, trabalhamos o **cognato e falso cognato**.

Excerto 8

Itens da *situação de aprendizagem 2*

- 1) Com a cópia do texto acima, em mãos do educando, podemos iniciar uma atividade na **intenção de formação de um teatro**.
- 2) Faço a separação em grupos de 3 ou 4 pessoas para iniciarmos as separações das **participações de cada um na peça**
[...]

Observe-se que é possível inferir que essas ações sinalizam objetivos como *entender o texto sem o uso do dicionário, localizar no texto as palavras que são parecidas com a Língua Portuguesa e intenção de formação de um teatro*.

Saliento que, como não ficou claro de que modo o professor-participante faria esse teatro, decidi questioná-lo a esse respeito na entrevista feita em sessão reflexiva extra sobre teatro. Nessa sessão, ele afirma que sua intenção não foi a montagem de uma peça teatral como se conhece, mas apenas a realização de um *role-play*, ou seja, uma atividade em que os alunos vão apenas repetir frases prontas. No caso dessa unidade, os alunos fariam *role-play*, utilizando os personagens e os diálogos do texto *My mistake*, em sala de aula, conforme mostra o excerto a seguir, retirado da sessão reflexiva extra, sobre teatro:

Excerto 9

Professor-pesquisador: Esse teatro é o teatro que a gente conhece uma peça teatral? Era essa sua intenção?

Professor-participante: Não. Seria um teatrinho, seria só...

Professor-pesquisador: Um role-play?

Professor-participante: É, fazer só, por exemplo, o texto aqui esse My mistake, se não me falha a memória, tinha 4 personagens e fazer... Era o John, o Bill e o garçom, 3 pessoas. Não era assim um teatro...

Professor-pesquisador: Não era uma peça teatral.

Professor-participante: É. Um diálogo.

Professor-pesquisador: É você pegar essas falas que tem no texto e cada um, é pra repetir as falas.

Professor-participante: Isso. Não era assim um teatro pra apresentação, não.

Professor-pesquisador: Mas era pra fazer na sala de aula mesmo.

Professor-participante: Dentro da sala de aula.

Quanto ao item *visão de linguagem* (RAMOS, 1999/2009), ela não está explicitada e, pelo que é apresentado, é difícil de ser identificada. Pode-se dizer que a versão já faz uso de texto e não de sentenças, o que indicaria que a visão

estruturalista de linguagem não seria a predominante. Por outro lado, em relação ao item *ensino-aprendizagem*, há indícios de que o texto é usado para compreensão. No entanto, o professor é quem lê o texto em voz alta (aparentemente) e em seguida pede uma leitura dos alunos, auxiliando-os nessa tarefa. Parece, portanto, o retrato de uma aula tradicional, em que se dá um texto e faz-se com que o aluno o “traduza”.

Outro ponto abordado pela unidade é o levantamento de cognatos, estratégia bastante utilizada em aulas que se propõem a trabalhar com compreensão textual, isto é, o uso de cognatos como estratégia facilitadora no processo de compreensão de textos em inglês por falantes de português (HOLMES, 1986). Aparentemente o professor conhece essa estratégia, mas o texto escolhido não beneficia esse uso, pois, das 137 palavras que o compõem, apenas 11 são cognatas. Talvez essa quantidade de cognatos não auxiliem o aluno a fazer o que o professor pretendia que ele fizesse: entender o texto. Nesse caso, o tipo de procedimento ou de atividade escolhida não é apropriada, uma vez que o texto não é adequado para essa estratégia.

O item avaliativo *recursos* (RAMOS, 1999/2009) não vem marcado explicitamente como uma indicação, um item ou um ícone, como é feito em alguns livros, por exemplo. No entanto, é possível inferir-se que o recurso a ser utilizado é a cópia distribuída do texto, conforme mostra o excerto a seguir:

Excerto 10

Item da *situação de aprendizagem 2*

1) Com a **cópia do texto** acima, **em mãos do educando**, podemos iniciar uma atividade na intenção de formação de um teatro.

Em relação à *visão de ensino-aprendizagem*, o professor-participante parece ter uma ideia bastante diferente da que propõe a unidade por ele desenhada. Segundo depoimento feito no questionário, essa unidade tem base no sociointeracionismo, conforme excerto abaixo:

Excerto 11

Professor-pesquisador: Você acredita que **a unidade desenvolvida por você está de acordo com a teoria sociointeracionista? Por quê?**

Professor-participante: **Acho que está, pois estou trabalhando com texto sem a utilização de frases soltas, o texto em si acho que atrai o aluno pois pode acontecer com qualquer pessoa, e existe a troca de relação entre o meio e o educando.**

Parece que, para ele, apenas a não existência de “frases soltas” e a possibilidade de troca entre o meio e o educando são características dessa concepção teórica.

Outro aspecto a comentar é que parece também que o professor-participante, apesar de trabalhar com compreensão escrita, não conhece as orientações didáticas apreoadas nos PCN-LE (BRASIL, 1998) para o ensino-aprendizagem dessa habilidade e nem mesmo os componentes que estão envolvidos nesse processo de compreensão, conforme apresentado na fundamentação teórica deste estudo.

Em resumo, a versão 1 da unidade didática parece ainda bastante embrionária se comparada aos itens que a deveriam compor. Ela é praticamente um texto com possíveis procedimentos de como o professor-participante iria aplicá-la. Em outras palavras representa “o que vou fazer”, uma ação bastante comum no cotidiano do professor de línguas que escolhe um material (um texto, uma música, um jogo, por exemplo) para a aula, define o que vai fazer (nesse caso, uma leitura) e como vai fazer (os procedimentos descritos).

Por fim, é possível concluir que a versão 1 da unidade didática produzida pelo professor-participante não contempla totalmente a visão de unidade didática adotada neste estudo, uma vez que não é constituída pela maioria dos itens da lista de Ramos (1999/2009), que guia esta análise.

Na próxima seção, apresento a análise da versão 2 da unidade didática.

3.2 Versão 2 da unidade didática

Essa versão 2 da unidade didática foi entregue pelo professor-participante depois que este respondeu o questionário, embora não tenha sido solicitada por mim. A decisão de refazer a unidade foi dele próprio.

Acredito que essa decisão pode ter sido tomada por duas razões: a primeira provavelmente porque, revendo a versão 1 da unidade, o professor-participante refletiu sobre o que havia escrito e sentiu necessidade de refazê-la. A segunda possivelmente porque, ao responder a pergunta do questionário que objetivava

saber se ele utilizava o *Caderno do professor* (“Para o desenvolvimento da unidade, você se baseou nos *Cadernos do professor*, fornecidos pela Secretaria da Educação ou já trabalhava dessa maneira antes?”), o professor-participante resolveu utilizar, em sua unidade, os itens da situação de aprendizagem propostos nesse material, uma vez que, na versão 1, ele utilizara apenas o nome *situação de aprendizagem*. Essa segunda razão aparece neste trecho da entrevista:

Excerto 12

Professor-pesquisador: Não? Hã...Tá certo...(silêncio) Aqui... Eu quero que você faça o seguinte... Aqui nessa questão... quando eu perguntei pra você se você já trabalhava... **Se você baseou nos cadernos do professor que a secretaria da educação fornece**, aí cê falou prá mim **“a base foi o livro apresentado pela secretaria da educação”**, então esse livro aqui você tá dizendo que **é o caderno do professor**.

Professor-participante:: **É... Hã, hã**

Essa versão 2 da unidade didática é composta pelo mesmo texto da versão 1, *My mistake*, e uma *situação de aprendizagem* que traz um elenco de elementos gramaticais e seis itens. Os elementos gramaticais são “*verb to be, simple present and simple past, false cognate [sic]*”. Já os itens são *tempo previsto, conteúdo e temas, estratégia, competência e habilidades, recursos* e, por fim, *avaliação*, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 13

Situação de aprendizagem 1

Verb to be, simple present and simple past, false cognate.

Tempo previsto: 5 a 7 aulas

Conteúdo e temas: amizade de longa data, palavras de falso cognato e conceitos do verbo to be, simple present e simple past.

Estratégia: Trabalho individual e em grupo, intervenção do professor para verificação dos conhecimentos prévios e troca de informações sobre o tema e vocabulário remetendo a outras leituras como música e filmes.

Competência e Habilidades: Leitura para identificação do texto, verificação que tipo de texto estamos trabalhando, formal ou informal e reconhecer o assunto geral do que o tema se trata.

Recursos: Cópia do texto, dicionários e pequeno teatro com participação dos alunos e músicas com utilização de algumas palavras do texto.

Avaliação: processual, acompanhando o desenvolvimento e desempenho das atividades propostas.

Objetivando comparar a maneira como a *situação de aprendizagem* da unidade didática do professor é apresentada com a ficha da *situação de aprendizagem* do *Caderno do Professor*, reproduzo novamente:

Excerto 14

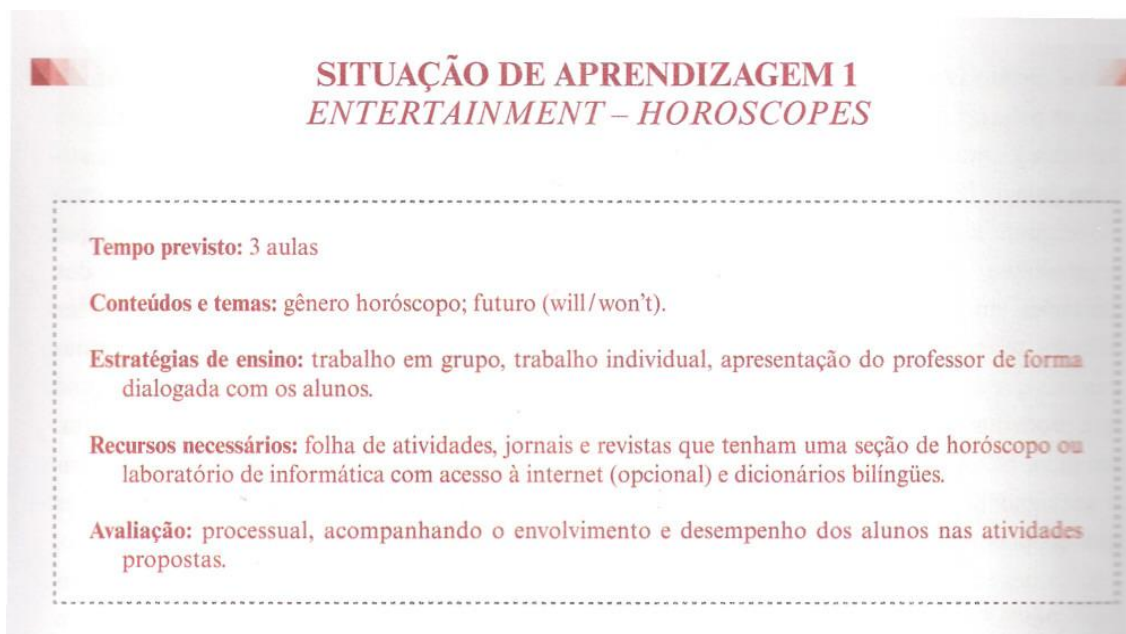


Figura 3.2 - Reprodução da ficha introdutória da Situação de aprendizagem 1 do *Caderno do professor* da 1ª série da disciplina LEM-Inglês do Ensino Médio – volume 3 (2008, p. 9)

Conforme mostra o excerto 14, a *situação de aprendizagem* do *Caderno do professor* é composta pelo tema principal do volume 3 – *Entertainment* – e por um subtema que compõe a situação de aprendizagem em foco – *Horoscopes* –, bem como por cinco itens que são: *tempo previsto*, *conteúdo e temas*, *estratégias de ensino*, *recursos necessários* e, por último, *avaliação*.

Comparando os dois excertos, é possível perceber que há uma semelhança nítida entre a maneira como os itens listados neles foram estruturados, inclusive na sequência em que aparecem. A diferença é que o excerto 13, que traz a proposta do professor-participante, apresenta um item denominado *competência e habilidades* que não aparece no excerto 14, que reproduz a proposta do *Caderno*. No entanto, esse item, apesar de ter recebido essa denominação, reflete elementos que se aproximam do item *objetivos* dos critérios elencados por Ramos (1999/2009).

Outro detalhe que acredito oportuno mencionar é que, no excerto 14 (ficha do *Caderno*), o tema principal da *situação de aprendizagem* do *Caderno do Professor* é *Entertainment*. Na proposta do professor-participante (excerto 13), porém, o tema principal da *situação de aprendizagem* constitui-se por conhecimentos linguísticos: *Verb to be, simple present and simple past, false cognate*. Esses elementos se repetem no item *conteúdo e temas*. Isso parece revelar a tendência do professor-participante a priorizar o conhecimento sistêmico, independentemente dos assuntos tratados (o que faz sentido, na medida que, como se verá nas demais versões, o professor mantém sempre esse eixo linguístico, alterando os textos em função deles).

Analisando os itens da *situação de aprendizagem* da versão 2 da unidade didática, parece haver algumas contradições. No item *conteúdo e temas*, por exemplo, há a indicação de se trabalhar com falso cognato. No entanto, das 137 palavras do texto *My mistake*, não há nenhum falso cognato, o que indica que o texto não condiz com a proposta. Da mesma maneira, propor o trabalho com *verb to be, simple present and simple past* não parece adequado, dado que, no texto escolhido, a predominância é de *simple past*, uma vez que se constitui como uma pequena piada, em que dois amigos falam do passado. O *simple present* aparece apenas quatro vezes, o que prejudicaria o bom aproveitamento, nessa unidade, da abordagem dos dois tempos do verbo *to be*. Esse item, portanto, parece estar desconectado da gramática do texto proposto. Nesse caso, o item gramatical parece que será tratado completamente desvinculado dos componentes propostos. Em outras palavras, esse conteúdo parece ter sido estruturado no ensino da “gramática pela gramática”.

Em relação às competências e habilidades elencadas pelo professor-participante na versão 2 da unidade, há identificação do tipo de texto, verificação da formalidade ou informalidade e o reconhecimento do assunto geral tratado no texto, conforme ilustra o excerto a seguir:

Excerto 15

Competência e Habilidades: Leitura para **identificação do texto**, verificação que tipo de texto estamos trabalhando, **formal ou informal** e **reconhecer o assunto geral** do que o tema se trata.

Para o desenvolvimento das competências e habilidades listadas, seria necessário que os conteúdos tivessem um propósito de auxiliar nesse desenvolvimento. Parece-me que, no caso dessa versão 2 da unidade, há uma contradição entre o item *conteúdos* e o item *competências e habilidades*, uma vez que o primeiro traz uma lista de tópicos gramaticais que, como já explicitado, não auxiliam no desenvolvimento do segundo.

Em relação à *visão de linguagem e ensino-aprendizagem*, mais uma vez mostrou-se tarefa difícil de ser identificada, uma vez que só há indicações de uma ficha geral da unidade. Entretanto, essa informação pode ser percebida quando o professor, na entrevista, dá exemplos de como faria atividades para trabalhar com os conteúdos indicados nessa versão, o que mostro no excerto 16, retirado da entrevista feita com ele:

Excerto 16

Professor-pesquisador: Tá certo. Agora, isso aqui é o conteúdo né, o conteúdo e tal e tal... Agora é... aí você diz aqui o seguinte, que você pede trabalho individual e em grupo... É... Como é esse trabalho individual, como é que... Por exemplo, como é que você trabalha, trabalharia esse texto, aqui? Você tem o texto que você fala aqui, você tem o conteúdo dele aqui, né, que fala de amizade... É... Como é que você... Você poderia dar um exemplo de como essa atividade se daria na sala de aula, prá propor aquela interação de que nós falamos?

Professor-participante: Tá, o trabalho individual seria ele... O aluno... É... Primeiro, fa... **Tentar fazer uma leitura, o professor acompanhando a leitura, esse trabalho individual, localizando os verbos**, é... Primeira a **leitura prá ver se ele conhece alguma palavra em português**, que aqui você **trabalha o cognato**, essa é a **primeira parte do aluno**. E em grupo, aqui poderia **ser feito um teatro na sala, primeiro a gente passaria até a tradução daqui**... É... Isso aqui pode acontecer no dia-a-dia, dois amigos conversando num barzinho, trocando uma ideia sobre o tempo da juventude, nisso aparece uma mulher muito estranha, então daria prá fazer, dentro da sala de aula, um teatrinho, em cima disso daqui.

Professor-pesquisador: Ah, tá certo.

Professor-participante: Tá? Poderia ser feito também, **o texto trabalha também os verbos no presente e passado**. Uma parte da classe tentar explicar o... Porque que acontece o... **Onde se localiza os verbos**, eu acho que seria legal, também

O excerto 16 parece evidenciar que a *visão de linguagem* que perpassa a versão 2 da unidade didática é ainda aquela que trabalha com o texto como se fosse

“pretexto” para explorar aspectos gramaticais, conforme relatado em trabalhos encontrados na literatura.

Em relação especificamente à *visão de ensino-aprendizagem*, em outra parte dessa entrevista, o professor-participante, embora tenha, no questionário já mencionado na seção anterior, assumido a visão sociointeracionista como norteadora da versão 1, parece indicar que segue ainda uma orientação que não reflete essa concepção, como sugere o excerto 17, que revela como ele trabalharia essa unidade:

Excerto 17

Professor-pesquisador: E como é que você diria que seria uma atividade que proporcionasse **essa interação** aí?

Professor-participante: É eu...

Professor-pesquisador: Você poderia dar um exemplo de uma atividade assim, que fizesse isso?

Professor-participante: Seria **você trazer um texto que trabalhasse o dia-a-dia do aluno**, não adianta trazer um texto com...

Professor-pesquisador: Que é que você quer dizer com dia-a-dia do aluno?

Professor-participante: Por exemplo, trazer um texto relacionado com comidas que nem existe aqui e que ele nem conhece... Será que ele vai ter algum proveito disso? Não. **Então trazer um texto que ele conhece... Trazer pra realidade dele.**

Professor-pesquisador: Por exemplo... Aqui na nossa região tem muitos alunos nordestinos, filhos de nordestinos... Se o texto fosse sobre comida nordestina, você acha que ele interagiria mais?

Professor-participante: É... **Primeiro que ele sabe o que ele tá falando**, entendeu? **Eu acho que aí você consegue ter uma troca com ele.** Você vai ter uma pergunta e vai ter uma resposta. Agora, a partir do momento que você utiliza... É... Determinados... É Vai... Então, estamos falando em comida... Determinados tipos de comida que não está na realidade dele, que resposta que você vai ter dele? **Não vai ter uma resposta.**

Professor-pesquisador: Você acha então, pelo que você tá falando... Que o texto é muito importante nesse contexto aí...

Professor-participante: Com certeza.

Professor-pesquisador: **O texto... Ele tem que tá relacionado com a realidade do aluno, com alguma coisa que ele conheça.**

Professor-participante: Exatamente!

Professor-pesquisador: Se for um texto desconhecido...

Professor-participante: **Você não vai ter a resposta que você espera.**

Embora o professor-participante reconheça a importância da ativação do conhecimento prévio, conforme prescrevem as orientações construtivistas para o ensino de leitura (MIZUKAMI, 1986), do compartilhar esse conhecimento, se

realmente assumisse uma visão sociointeracionista, não estaria em busca da “resposta esperada”, mas sim da(s) resposta(s) que fosse(m) construída(s) a partir desse movimento de compartilhar conhecimentos e de se chegar a consensos.

No decorrer da entrevista, o professor-participante deixa transparecer sua dificuldade em distinguir abordagens de ensino-aprendizagem, como já demonstrara no questionário. Como exemplo, reproduzo o trecho em que considera que o construtivismo é quase igual ao tradicionalismo, quando menciona a ideia de depósito:

Excerto 18

Professor-pesquisador: Tá bom. Fala uma coisa... E o **construtivismo**, qual a ideia que vem quando você fala aqui, construtivismo?

Professor-participante: Olha, no meu ponto de vista, eu acho que ele **tá relacionado com o sistema também, de depósito...** Vai construindo, construindo, construindo... Na cabecinha do educando.

Professor-pesquisador: Nessa relação aí, o que você falou que tá relacionado com a ideia de depósito?

Professor-participante: Porque **ela se parece muito a primeira que você falou...** Que é a... a **tradicional.**

Professor-pesquisador: Você acha que são muito parecidas.

Professor-participante: Eu sempre **tive esse pensamento que elas são muito parecidas.** Sempre tive.

Não se pode esquecer que uma abordagem tradicional de aprendizagem não considera que o aluno traz conhecimentos prévios, tomando-o como uma “tábula rasa” que, por meio de transmissão de informações e repetição de atividades, é “preenchido” com conhecimento. Além disso, nessa visão tradicional, trabalha-se com “reforços positivos”, bem como com a ideia de “depósito” (MIZUKAMI, 1986), o que parece ainda permear o trabalho do professor, como sugerem os excertos 19 e 20:

Excerto 19

Professor-pesquisador: E **não vai dar um resultado positivo.**

Professor-participante: **Não vai te dar uma resposta positiva. Exatamente isso.**

Excerto 20

Professor-participante: Esse é o assunto do texto. E esse é o tipo de coisa que você consegue **transportar** pro aluno. Tá, sobre amizade...

Em relação ao item *recursos* (RAMOS, 1999/2009), além da cópia do texto, já prevista na versão 1, figuram agora dicionários e músicas. O “pequeno teatro” não condiz com o que Ramos (2009) considera como recursos, mas sim como tipos de atividades.

A avaliação que aparece na versão 2 da unidade representa um item que não consta da lista de critérios de Ramos (1999/2009). Há que se considerar, porém, que o professor-participante faz uma cópia quase fiel do mesmo item, que é recorrente no *Caderno do professor*.

Para concluir esta seção, pode-se observar que, apoiando-se na *Ficha* da Situação de aprendizagem do *Caderno do professor*, o professor-participante apresentou, com a versão 2, uma unidade que evoluiu, em termos formais/organizacionais, da versão 1, explicitando tópicos como *tempo previsto*, *recursos*, *conteúdo e temas* etc. e agrupando duas situações de aprendizagem em uma só. No entanto, em termos das atividades propriamente, pouco mudou: ele acrescenta o uso do dicionário, a remissão a outras leituras como música e filme e, como conhecimentos linguísticos, inclui *simple present e simple past* do *verb to be*. Em outras palavras, a unidade continua parecendo muito embrionária, constituindo-se ainda como um guia para o professor e não como uma proposta para o aluno.

A seguir, apresento a análise da versão 3 da unidade didática.

3.3 Versão 3 da unidade didática

A versão 3 da unidade didática analisada neste trabalho é composta por dois textos e as *situações de aprendizagem 2 e 3*. Foi elaborada após a entrevista e entregue um mês depois dela. Nessa entrevista, foram discutidas a estrutura da versão 1 da unidade didática e as lacunas deixadas nas respostas ao questionário. Nessa versão 3, não há uma *situação de aprendizagem 1*. O primeiro texto é o mesmo das duas primeiras versões da unidade, denominado *My mistake*, junto do qual vem a *situação de aprendizagem 2*. O segundo texto é *Egyptian Gods, Goddesses and Mythology*, também sem autoria explicitada, junto do qual vem a *situação de aprendizagem 3*.

Em relação à *situação de aprendizagem 2*, ela segue o mesmo padrão estrutural da ficha do *Caderno do professor*, conforme mostrado na seção anterior. É

composta por dois tópicos gramaticais (*gerúndio* e *simple past*) e os itens *tempo previsto*, *conteúdo e temas*, *estratégia*, *competência e habilidades*, *recursos* e, por último, *avaliação*, como registra o excerto a seguir:

Excerto 21

Situação de aprendizagem 2

Gerúndio e simple past

Tempo previsto: 3 aulas

Conteúdo e temas: Gerúndio e simple past

Estratégia: Trabalho individual e em grupo, intervenção do professor para verificação dos conhecimentos prévios em português sobre o uso exagerado do gerúndio e suas consequências.

Competência e Habilidades: Leitura e verificação do tipo de texto que estamos trabalhando

Recursos: Cópia dos textos realizados pelos próprios alunos com o gerúndio.

Avaliação: Produção de texto

Na primeira sessão reflexiva, o professor reconhece que não identificou, na versão 1, seu público-alvo, embora faça a colocação de que era para o Ensino Médio. Ao mesmo tempo, parece também reconhecer que, ao pensar no público-alvo, talvez essa não tenha sido a melhor escolha do texto da situação-alvo, como se pode ver no excerto a seguir da primeira sessão reflexiva:

Excerto 22

Professor-pesquisador: Hã, hã. Aqui você, você também tinha, bom, você tinha me falado que era pra um aluno do Ensino Médio.

Professor-participante: **Ensino Médio, primeiro ano, mas não tinha distinguido se era primeiro, segundo ou terceiro.**

Professor-pesquisador: Hã, hã. Que era do Ensino Médio, isso era verdade. E aí, nessa sua colocação de que era para o aluno do Ensino Médio, não tem, por exemplo, você não... o que você considerou para colocar como sendo, pra colocar nessa faixa etária? O que você considerou quando você imaginou essa faixa etária? O que determina, por exemplo, vai ser atrativo pro aluno esse texto?

Professor-participante: (silêncio) Eu não sei te explicar.

Professor-pesquisador: Não?

Professor-participante: Hum, hum. **Eu acho que se eu tivesse no lugar do aluno hoje, a parte do *Egyptian Gods, Goddesses and mythology*, eu acho não gostaria, porque não tá no dia-a-dia dele.**

Em relação ao item *competência e habilidades*, percebe-se que o professor-participante indica aonde ele quer chegar com o desenvolvimento das atividades propostas, o que faz com que esse

tópico, portanto, assemelhe-se ao item avaliativo *objetivos* (RAMOS,1999/2009), conforme podemos verificar no excerto abaixo:

Excerto 23

Competência e Habilidades: Leitura e verificação do tipo de texto que estamos trabalhando

Ao discutir os critérios de Ramos (1999/2009), na segunda sessão reflexiva, o professor-participante parece desconhecer o que seriam objetivos implícitos e explícitos, conforme o excerto a seguir:

Excerto 24

Professor-pesquisador: O objetivo da unidade, aqui ó, por exemplo, o que você entende por explícito e implícito?

Professor-participante: **O implícito tem que tá lá no objetivo faça isso, faça algo, faça determinado exercício.**

Professor-pesquisador: E explícito?

Professor-participante: **É o que não aparece.**

Professor-pesquisador: Não, é o contrário.

Professor-participante: É o contrário?

Provavelmente em função desse desconhecimento, o professor-participante não registrou os objetivos nessa versão, embora tenha se apoiado nos *Cadernos do professor*. Durante a segunda sessão reflexiva, o professor-participante percebe a falta dos objetivos, como mostra o excerto a seguir.

Excerto 25

Professor-pesquisador: Isso. Aquele que você pode, pode até... não só ele, ele ou o professor. Lembra que você me falou que usou os caderninhos do professor? Lá não tem uns quadrinhos, nos caderninhos do estado, **não tem uns quadrinhos lá objetivos da atividade?**

Professor-participante: **Só que eu não coloquei na minha atividade.**

Professor-pesquisador: Não né, nessa primeira parte.

Professor-participante: Nem na primeira nem na segunda.

Professor-pesquisador: Nas primeiras duas versões você não colocou.

Professor-participante: **Não. Não coloquei.**

No entanto, embora não tenham sido explicitados em nenhum das três primeiras versões, esses objetivos podem ser identificados a partir do item *competência e habilidades* da versão 3, como veremos mais à frente.

Em relação ao item *estratégia*, reproduzido abaixo, parece haver um problema:

Excerto 26

Estratégia: Trabalho individual e em grupo, **intervenção do professor para verificação dos conhecimentos prévios em português sobre o uso exagerado do gerúndio** e suas consequências.

Quando se observa a frase que assinala a *intervenção do professor para falar sobre o exagero no uso do gerúndio*, vê-se que o professor-participante desloca a discussão do inglês para o português, focando um problema que é de LM e não da LE em foco. Além disso, se a leitura tinha o objetivo de que o texto fosse entendido, não parece relevante ou apropriado haver essa intervenção. Novamente, observa-se que o material parece ser preparado com base no conhecimento sistêmico, só que nesta versão, em aspectos que não têm aparente relação com a aprendizagem da língua inglesa.

Quanto aos dois últimos itens da *situação de aprendizagem 2, recursos e avaliação*, há algumas observações a fazer, pois também parecem problemáticos:

Excerto 27

Recursos: Cópia dos textos realizados pelos próprios alunos com o gerúndio.

Avaliação: Produção de texto

Pelo que está proposto nessa versão 3, era de se esperar que houvesse, no item *Recursos*, a indicação de cópias do texto a ser lido, ou seja, o *My mistake*. No entanto, a indicação é de textos produzidos pelos alunos com o gerúndio.

Já no item *avaliação*, há a proposta de se produzir um texto. No entanto, essa indicação parece chocar-se com o que foi estabelecido no item *competência e habilidades*, cujo foco era leitura e verificação do tipo de texto que estava sendo trabalhado. Mesmo aí, não se definiu qual era esse tipo de texto, o que mostra um descompasso entre o que se estava indicando e o que se estava fazendo.

Em relação à *situação de aprendizagem 3*, que vem articulada ao texto *Egyptian Gods, Goddesses and Mythology*, segue o mesmo padrão da situação de *aprendizagem 2* e é composta de dois tópicos gramaticais (*cognatos e falsos*

cognatos) e os itens *tempo previsto*, *conteúdos e temas*, *estratégia*, *competência e habilidades*, *recursos* e, por último, *avaliação*, como pode ser visto no excerto 28:

Excerto 28

Situação de aprendizagem 3

Cognatos e falsos cognatos

Tempo previsto: 2 aulas

Conteúdo e temas: Cognatos e falsos cognatos

Estratégia: Trabalho individual e em grupo, intervenção do professor para verificação dos conhecimentos prévios sobre cognatos e falsos cognatos.

Competência e Habilidades: Leitura e verificação do texto para localizar as palavras parecidas em português.

Recursos: Cópia dos textos.

Avaliação: Produção de texto com números de palavras semelhantes de língua portuguesa

O item *tempo previsto* indica duas aulas para a aplicação dessa *situação de aprendizagem*. Esse tempo parece se mostrar insuficiente, se olharmos o número de atividades propostas, os itens *estratégia*, *competências e habilidades*, e *avaliação*.

Quanto aos *conteúdos* (*Cognatos e falsos cognatos*) parecem relacionar-se com as *competências e habilidades* (*Leitura e verificação do texto para localizar as palavras parecidas em português*) a serem trabalhadas nesta versão. Entretanto, se o texto for examinado, uma única ocorrência de falso cognato não justifica o trabalho com esse componente linguístico, o que revela um problema na proposta, já comentado nas versões anteriores (o professor trabalha questões de gramática independentemente do texto em foco). Além disso, parece que o foco da *situação de aprendizagem 3* é o trabalho com cognatos e não com falsos cognatos: do total de 87 palavras, há 27 cognatos e um falso cognato. Enfatizando esse ponto, o texto didático elaborado pelo professor-participante versa sobre esse tema, apontando para a “pouca preocupação” que se deve ter com os falsos cognatos, dado que são “em número bastante reduzido”, como mostra o excerto da versão 3 da unidade didática, a seguir:

Excerto 29

Podemos dizer que de 83 [*sic*] palavras no texto, 27 podem ser facilmente reconhecidas por falantes do português. Elas estão grifadas [*sic*].

Para falantes de português, lidando com vocabulário em inglês, e [*sic*] certamente mais fácil do que para falantes de línguas, tais como turco, árabe ou japonês. Isto acontece porque um grande número de palavras são similares em português e

inglês. Tais palavras são chamadas COGNATAS. Portanto, cognatos são palavras em inglês cuja forma escrita e significado são semelhantes a palavras em português.

Ex.: mythology - mitologia
chief - chefe

Existem poucas palavras em inglês que apesar de apresentarem forma escrita parecida com o português, tem significados diferentes em inglês. São os FALSOS COGNATOS. Mas não devemos nos preocupar muito com eles, já que são em número bastante reduzido.

Pode-se perceber que o professor-participante não teve muito cuidado com a redação e a formatação desse texto didático-explicativo. O texto apresenta 81 palavras no total (incluindo-se as do título), embora ele tenha registrado 83. Ele menciona que as palavras cognatas estão “grifadas”, o que não acontece. Há falta de acento no verbo *ser* na terceira pessoa do singular (*é*) na frase que se inicia com “Para falantes do português [...]”, o que prejudica a compreensão (é necessário voltar-se e ler novamente a frase para se perceber o que ela quer dizer). Isso provavelmente revela pressa na hora de produzir a atividade, embora o professor-participante tenha tido um tempo de mais de um mês para reelaborá-la. Além disso, caso esse texto fosse copiado para ser entregue aos alunos, mais um problema surgiria.

Em relação ao item *recursos*, o professor-participante indica que serão utilizadas cópias dos textos. O texto da *situação de aprendizagem 2* já foi comentado na seção anterior. O texto da *situação de aprendizagem 3*, nesta versão 3, é curto e tem como título *Egyptian Gods, Goddesses and Mythology*. Ele trata da antiga sociedade egípcia e de alguns de seus costumes. Esse texto não apresenta formatação definida (ocorre mais de um tamanho de fonte e as linhas estão todas alinhadas à esquerda), conforme reproduzido a seguir:

Excerto 30

Egyptian Gods, Goddesses and Mythology

Ancient Egyptian society treated men and women equally - in the political, economic ,and Judicial sense. Perhaps this social development reflects Egyptian mythology, where Goddesses play an equal, if not chief.role. The primeval /mother-figures in the earliest prehistoric Egyptian myths are female. Female deities.were kept separate from the males, with their own

temples and followers. Egyptian goddesses are also creator deities, and the protectors of the pharaohs in the form of the snake, vulture or lioness.

Da maneira como o texto é apresentado ao leitor, não é possível identificar se ele é didático, autêntico e nem mesmo de onde foi retirado. Na primeira sessão reflexiva, na tentativa de saber a origem do texto, perguntei ao professor-participante de onde o texto havia sido retirado e ele me disse não se lembrar o endereço ou nome do *site* em que o havia encontrado, conforme excerto da primeira sessão reflexiva:

Excerto 31

Professor-participante: Eu quero pegar um texto autêntico, um artigo de opinião, **eu não lembro de onde eu tirei esse daqui (referindo-se ao texto *Egyptian Gods, Goddesses and mythology*), eu lembro de ter algo parecido com um artigo de opinião mas eu não tenho certeza.**

Professor-pesquisador: É não tem fonte aqui.

Professor-participante: **É não tem fonte, não tem nada.**

No que se refere ao item *avaliação*, é indicada a produção de um texto com palavras semelhantes do português. Pelo que foi exposto na definição de cognato no excerto acima, parece que o texto solicitado no item *avaliação* deve ser formado por cognatos. Entretanto, não fica claro como isso será feito.

Outro desses itens avaliativos, *visão de ensino-aprendizagem*, é perceptível quando se observa que, nas duas *situações de aprendizagem* dessa versão da unidade, o foco parece ser colocado com mais ênfase nas estruturas gramaticais, o que direciona para uma visão estrutural de linguagem. Isso fica mais evidente quando se pensa que o problema apontado sobre o gerundismo é típico do português (e não do inglês), o que revela que se está trabalhando a gramática pela gramática, sem preocupação com qualquer contexto.

Ao ser confrontado com a lista de critérios de Ramos (1999/2009), o professor-participante percebe que deixou de contemplar alguns itens (*público-alvo e objetivos*) para que a *situação de aprendizagem 3* constituísse efetivamente uma unidade didática, de acordo com o que relata no excerto a seguir, da primeira sessão reflexiva:

Excerto 32

Professor-pesquisador: [...] Ramos, ela manda... ela escreveu... desenvolveu esses critérios, lógico, com base em outros disponíveis na literatura e ela listou isso, lógico, ela desenvolveu esses critérios pra um curso chamado reflexão sobre a ação, pra ajudar os professores no desenvolvimento das unidades didáticas que é a tarefa final do curso. E aí tem alguns critérios pra você avaliar, por exemplo, público-alvo, que público é esse, qual é a faixa etária, na sua unidade...

Professor-participante: **Na minha unidade não apareceu o público-alvo, não apareceu os objetivos da unidade, os recursos tudo bem apareceu...**

Professor-pesquisador: Os recursos...

Professor-participante: **Apareceu...**

Professor-pesquisador: Ah! É tá aqui ó, recursos...

[...]

Professor-participante: **O meu objetivo era que ele conseguisse interpretar o texto, com as palavras cognatas, sem saber o inglês,** só com as palavras cognatas. Depois ele saberia o significado do texto.

Professor-pesquisador: Tá. Tá certo. O que você não colocou aqui, né?

Professor-participante: **Também não coloquei.**

Na segunda sessão reflexiva, a questão dos critérios foi retomada e o professor participante concordou com o pesquisador em relação à necessidade de clareza desses critérios em uma unidade didática, como se vê no excerto seguinte:

Excerto 33

Professor-pesquisador: Olha só, então a gente vai discutir aqui o seguinte, os critérios para avaliar unidades. Por exemplo, aqui público-alvo, ó no público-alvo aqui, o que que você precisa considerar na sua unidade, né. Ó, a idade, a faixa etária, o sexo, por exemplo, imagina você usar, você querer atingir, fazer uma unidade pra trabalhar com meninos e o texto falar sobre calcinha, sobre sutiã, moda íntima ou cabeleireiro, moda não sei o que...

Professor-participante: **Tem que tá bem claro, né?**

Outro aspecto importante apareceu na entrevista: ao ser perguntado sobre a tarefa para o aluno, responde sobre o seu objetivo, como mostra o próximo excerto:

Excerto 34

Professor-pesquisador: Hum, hum. Que mais... Promove... **Tarefa, tem alguma tarefa,** por exemplo, como é que tá estruturado isso aqui (referindo-se às atividades da unidade). Não é, ó, ele **tem uma tarefa final, essa unidade que você desenhou?**

Professor-participante: **O meu objetivo era que ele conseguisse interpretar o texto, com as palavras cognatas, sem saber o inglês, só com as palavras cognatas. Depois ele saberia o significado do texto.**

Professor-pesquisador: Tá. Tá certo. **O que você não colocou aqui, né?**

Professor-participante: **Também não coloquei.**

Embora a versão 3 da unidade didática tenha evoluído em relação às duas primeiras versões, ainda parece haver um caminho a percorrer para que ela se aproxime do que se entende por unidade didática neste trabalho. O próprio professor-participante percebe isso quando, na primeira sessão reflexiva, registra que será necessário refazer a proposta, percebe a questão de duração como inadequada, a necessidade de escolher um texto autêntico e vislumbra, com o auxílio do professor-pesquisador, um possível trabalho interdisciplinar para o que já havia feito, como se vê no excerto 35:

Excerto 35

Professor-participante: Por isso é que eu **percebi que depois das conversas que a gente teve é... é preciso refazer a unidade** e a gente senta de novo e discute de novo.

Professor-pesquisador: Hã, hã! Tá certo, então beleza.

Professor-participante: E eu **fiz essas unidades e depois das leituras, percebi que praticamente ela é tradicional** e seria pra **uma ou duas aulas, no máximo**, e pro aluno isso, não é uma aprendizagem significativa, é jogada.

[...]

Professor-pesquisador: Mas será que não tá, por exemplo, isso aí não poderia, ele não poderia, falando da escola ele **não poderia trabalhar isso é... em outras disciplinas**, você não **poderia fazer um trabalho interdisciplinar talvez...**

Professor-participante: **Sim. Por isso a necessidade de refazer a unidade.**

Professor-pesquisador: Tá certo. Então tá.

Professor-participante: Já mudou, depois das conversas da gente, já mudou o meu pensamento de verificar a unidade didática.

Professor-pesquisador: Hã, hã. Você entende, aí aqui por exemplo, o que você, o que seria pra você, na sua unidade esses critérios aqui, como é que eles apareceriam, por exemplo, nessa, nessa reescrita aqui, por exemplo, vai fazer a partir dessa conversa? Você já pensou como isso aqui apareceria, como é que você desenvolveria isso.

Professor-participante: Já. Eu tenho uma ideia pra minha próxima, a primeira coisa seria um **texto autêntico** pro educando.

Esse excerto também atesta que o trabalho colaborativo, feito nas sessões reflexivas, trouxe para o professor-participante a necessidade de mudança ao fazer com que o professor tome consciência de que a refacção faz parte da produção de

uma unidade didática (GRAVES, 2000), de que as bases teóricas que sustentam uma unidade didática estão presentes na sua elaboração e que essa consciência faz com que se busquem adequações nas escolhas feitas (o caso de buscar um texto autêntico, por exemplo).

A seguir, analiso a versão 4 da unidade didática.

3.4 Versão 4 da unidade didática

A versão 4 da unidade didática é composta por: *activity 1*, *homework*, atividade 2, atividade 3 e o texto *Egyptian Gods, Goddesses and Mythology*. O texto *My mistake*, que fez parte das três primeiras versões, foi retirado porque, provavelmente como o professor-participante havia indicado no excerto 35, iria buscar texto autêntico. Além disso, acrescenta, na quarta sessão reflexiva, que o texto *Egyptian Gods, Goddesses and Mythology* era mais adequado para o aluno, como mostra o próximo excerto:

Excerto 36

Professor-pesquisador: [...] o que levou você a escolher esse texto aí?

Professor-participante: Porque...

Professor-pesquisador: Porque eram dois textos.

[...]

Professor-pesquisador: O que levou você a ficar só com um? O que você acha, foi nesse percurso...

[...]

Professor-participante: Foi, **foi nas conversas que a gente teve** e eu percebi também que eu **acho que esse texto aqui** [Egyptian Gods, Goddesses and Mythology] **taria muito a cara do aluno pra ele captar mais.**

Buscando me basear na lista de critérios de Ramos (1999/2009), inicio a análise dessa versão pelo item avaliativo *objetivos*, que não aparece como um item na unidade proposta pelo professor-participante. Isso provavelmente ocorre porque, nesta versão, a unidade foi elaborada como uma proposta para o aluno (e não como um guia de procedimentos para o professor), como se vê neste trecho da quinta sessão reflexiva:

Excerto 37

Professor-pesquisador: Na época que você fez aquela primeira unidade tinha o que, não tinha as atividades do aluno. Quais atividades tinham?

Professor-participante: Tinha **era o geral, só...**

Professor-pesquisador: Quer ver ó, tá aqui ó, faço a distribuição da cópia do texto, pergunto a eles... Mas aqui você já colocou assim ó “Look at the pictures below”, você faz perguntas pro aluno, é como se fosse a unidade do aluno.

Professor-participante: Do aluno.

No entanto, com a unidade didática sendo voltada para o aluno, a parte do professor foi excluída, em função de o professor-participante acreditar que ela estava clara o suficiente de modo a ser aplicada por qualquer professor, sem dúvidas. Isso se observa no próximo excerto:

Excerto 38

Professor-pesquisador: E por que é que nessa daqui não tem aquela unidade que você fez pro professor? Lembra, na primeira você fez só pro professor. Estava descrevendo aqui o que você deveria fazer pra trabalhar com a unidade. E agora que você reescreveu, não aparece isso, essa parte pro professor, aparece só a unidade do aluno.

Professor-participante: **Eu achei interessante fazer assim.**

Professor-pesquisador: **Ah, você acha que pro professor não precisa orientação nenhuma.**

Professor-participante: **Aqui nessa unidade, acho que não.**

Professor-pesquisador: Você acha que o professor não vai ter nenhuma dúvida?

Professor-participante: **Em relação aqui, não.**

Professor-pesquisador: Não?

Professor-participante: Não.

Retomando a questão dos objetivos, embora eles não tenham sido explicitados na proposta, podem ser identificados se forem analisadas mais atentamente as perguntas da atividade 3:

Excerto 39

ATIVIDADE 3:

- A) Em grupo, **olhando para o título** do texto abaixo, **é possível saber do que se trata?**
- B) Agora leia o texto rápido e **tente localizar** algumas **palavras** parecidas em português, chamadas **cognatas**.
- C) Você sabe **em que tempo verbal está o texto?**
- D) Esse artigo foi retirado de um **jornal, revista, site?**
- E) Os deuses eram separados das deusas?
- F) Na sociedade Egípcia homem e mulher eram iguais?
- G) Você sabe o que é mitologia?
- H) Na antiguidade os faraós eram protegidos por deuses ou deusas? Em forma de que?

Conforme ilustram os itens A,B,C e D do excerto anterior, na atividade 3, podem ser inferidos objetivos como leitura do título para saber o assunto do texto, localização de cognatos, tempo verbal e conhecimento textual, para se chegar ao objetivo maior que é a leitura para buscar informações específicas no texto, conforme os itens E,F,G,H, do mesmo excerto. Esses possíveis objetivos podem ter resultado da nossa discussão, ocorrida na segunda sessão reflexiva, conforme ilustra o excerto 32 (p. 110).

Quanto ao item avaliativo *recursos*, não aparece nesta versão da unidade, embora tenha aparecido nas anteriores. Essa pode ser mais uma decorrência de o professor-participante ter elaborado uma versão, desta vez, dirigida ao aluno, sem se preocupar com as orientações para o professor, conforme já mencionado.

Em relação à *visão de ensino-aprendizagem* e de *linguagem*, pode-se observar que o professor-participante começa a considerar com mais ênfase o trabalho com o conhecimento prévio do aluno, trazendo imagens para um *warm up*, elaborando questões abertas sobre essas imagens e conhecimentos que se relacionam a elas, propondo algumas estratégias de leitura para compreensão do texto, conforme ilustra o excerto 40, abaixo:

Excerto 40

ACTIVITY 1

- A) **Look at these pictures** below:
- B) Can you **understand** what is **the topic** of this work?
- C) Do you have **some ideas when you look these images** above?
- D) Did you see **a movie on tv with these images**?
- E) **Mummification**, Do you know what is?

É possível perceber que as discussões sobre conhecimento prévio nas sessões reflexivas parecem ter surtido efeito. Essa versão da unidade inicia-se pela exploração de imagens referentes ao tema que será tratado na unidade, considerando, desse modo o conhecimento prévio que o aluno traz, alinhando-se ao que orientam os PCN-LE (1998, p.90).

No entanto, há um problema em relação à escrita dos enunciados, que parece evidenciar problemas do professor-participante com a língua inglesa (dado que há muitas inadequações linguísticas nos enunciados em inglês). Além disso, o professor-participante alterna LE e LM nos enunciados desta versão 4:

Excerto 41

ACTIVITY 1

- D) **Look at these pictures** below:
- E) Can you **understand** what is **the topic** of this work?
- F) Do you have **some ideas when you look these images** above?
- G) Did you see **a movie on tv with these images**?
- H) **Mummification**, Do you know what is?

HOMEWORK

Pesquise em duplas e responda as perguntas abaixo. Obs. Para próxima aula.

- A) Países que praticam a mumificação?
- B) Em qual continente fica esses países?
- C) Por que acreditavam em vários Deuses e Deusas?
- D) Todos acreditavam neles?
- E) Em nosso país esse tipo de ritual é aceito? Justifique.

ATIVIDADE 2:

Em Grupo De 4 OU 5 Alunos, Discutir as informações pesquisadas na internet. Fazer comparação entre os outros grupos E anotar as semelhanças e as diferenças encontradas nos grupos sobre o tema proposto.

Ao ser perguntado sobre o motivo de misturar perguntas em português e inglês na quarta sessão reflexiva, o participante afirmou que é um modo de chamar a atenção do aluno, conforme o excerto a seguir:

Excerto 42

Professor-pesquisador: Hã, hã? Ah, tá certo. Apesar que tem algumas questões aqui, algumas em inglês e algumas em português. Por que você fez isso aí?

Professor-participante: **Eu acho que é um jeito de chamar a atenção do aluno.**

Professor-pesquisador: Você acha que ele... Como você falou, isso ajuda o aluno de que forma?

Professor-participante: **Porque tem palavras aqui que você consegue, o aluno consegue, por exemplo, *figure, see, movie*, ele sabe o que significa.**

Professor-pesquisador: Ah, então tem algumas palavras...

Professor-participante: ***Picture*, então são palavras cognatas, praticamente cognatas, mas ele consegue, ele sabe.**

Professor-pesquisador: Ah.

Professor-participante: Tá escrito em camisetas, tá na internet, na televisão, no vídeo-game.

Professor-pesquisador: Ah, então, ele vê isso o tempo todo.

Professor-participante: Ele vê isso daí.

Essa alternância de língua para os enunciados (e, no caso, a predominância do português) parece refletir a hipótese de que o professor acredita que os alunos não entenderão propostas em língua inglesa. Isso deixa transparecer também que o

professor-participante talvez acredite que, para se ler um texto, é preciso saber todas as palavras.

Apesar de essa hipótese apontar para uma visão mais estrutural de linguagem, o professor-participante aborda, embora brevemente e sem aprofundar, a questão do gênero, como mostra o item D da atividade:

Excerto 43

I) Esse **artigo** foi retirado de um **jornal, revista, site**?

Essa inserção provavelmente foi feita em decorrência da discussão na segunda sessão reflexiva, conforme atesta o excerto abaixo:

Excerto 44

Professor-pesquisador: [...] **E de gênero, por exemplo, é o que você tava falando agora**, de acordo também com o que tá rolando nos caderninhos que você já havia visto né, já tinha discutido até com o outro professor amigo seu, é... quando vocês estavam estudando pra fazer a prova da prefeitura, agora, né? **Fazer a prova de inglês e você tava falando dessa questão do gênero né? De explorar o gênero.** Que você até comentou que caiu no SARESP, não sei o quê? **Que o aluno não sabe, não reconhece o gênero, ele não sabe a estrutura do gênero.** Então talvez essa questão do gênero seja interessante, também, mas aí você tem que partir do gênero lá. Você faz a sequência de modo que o aluno, no final, ele reconheça e consiga produzir um exemplar daquele gênero. Por exemplo, você vai trabalhar é... eu tenho um amigo que produziu uma unidade sobre... enfocando o gênero receita culinária, e aí você vai fazer uma sequência partindo do conhecimento prévio, que aí sim, antes do cara ler qualquer coisa, ele vê que é aquela conversa inicial pra você ver, isso tem que tá previsto na sua unidade, tem que ter uma atividade dessa maneira, por exemplo, atividade que seja conversa ou o reconhecimento de imagens, entendeu? Misturadas, você por exemplo falar de...receita culinária, reportagem ou uma outra receita médica, ou outro gênero que seja ou carta, você tem que colocar lá pra o aluno primeiro reconhecer o tipo de texto.

Professor-participante: Hum, hum? **E nesse que eu fiz o aluno não vai reconhecer. Não consegue reconhecer.**

Professor-pesquisador: Não tem como reconhecer porque o texto tá puro, não tem fonte, não tem nada. Não tem nem de onde ele foi tirado né?

Professor-participante: **Totalmente contra o nosso amigo Bakhtin.**

O professor-participante mantém a proposta de interação, incluída também no que apresenta como *homework*, com o que mostra que realmente valoriza essa

dinâmica para a construção do conhecimento. Isso é demonstrado pelo excerto a seguir da versão 4 da unidade didática:

Excerto 45

HOMEWORK

Pesquise **em duplas** e responda as perguntas abaixo. Obs. Para próxima aula.

- F) Países que praticam a mumificação?
- G) Em qual continente fica esses países?
- H) Por que acreditavam em vários Deuses e Deusas?
- I) Todos acreditavam neles?
- J) Em nosso país esse tipo de ritual é aceito? Justifique.

ATIVIDADE 2:

Em **Grupo De 4 OU 5 Alunos**, Discutir as informações pesquisadas na internet. Fazer comparação entre os outros grupos E anotar as semelhanças e as diferenças encontradas nos grupos sobre o tema proposto.

Quanto ao item avaliativo *textos*, nesta versão 4, consta a fonte de onde foi retirado o texto *Egyptian Gods, Goddesses and Mythology*, uma mudança que sinaliza as discussões feitas nas sessões reflexivas. No entanto, o professor-participante não mantém o título ou a formatação originais, conforme se pode perceber pela comparação do excerto 46, extraído da versão produzida pelo professor-participante e da figura 3, retirada da Internet pelo professor-pesquisador:

Excerto 46

Egyptian Gods, Goddesses and Mythology

(...) The ancient Egyptians believed in many different gods and goddesses. Each one with their own role to play in maintaining peace and harmony across the land. Some gods and goddesses took part in creation, some brought the flood every year, some offered protection, and some took care of people after they died. Others were either local gods who represented towns, or minor gods who represented plants or animals. The ancient Egyptians believed that it was important to recognise and worship these gods and goddesses so that life continued smoothly.

<http://www.ancientegypt.co.uk/gods/story/main.html>

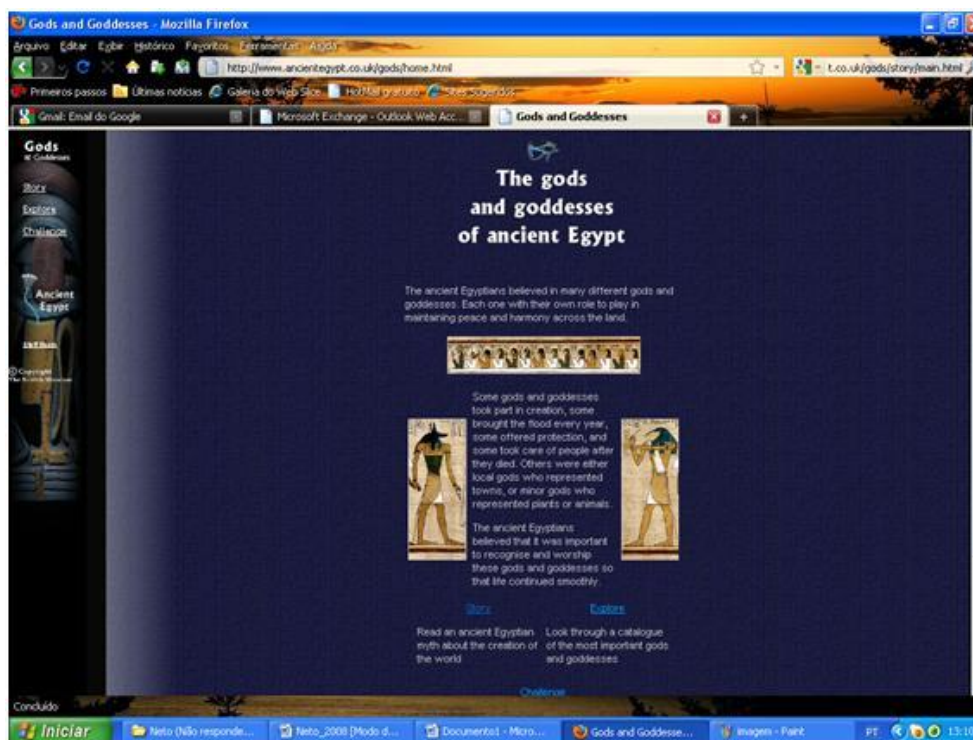


Figura 3.3 - Reprodução do texto usado na versão 4 da unidade didática no site em que está sediada

O professor-participante tem a seguinte concepção de texto autêntico, definida por ele na sessão reflexiva extra cujo tópico foi :

Excerto 47

Professor-pesquisador: O que você entende por texto autêntico?

Professor-participante: Texto autêntico... Vamos lá. Pelo desenvolvimento que a gente já teve desde o comecinho que eu pegava o texto do nada jogado, e falava “ah, o texto que eu vou fazer é isso”. Aí de acordo com o decorrer do tempo, **eu acho que o texto autêntico é**, por exemplo, **pegar um texto da internet, você tem a fonte dele, tem o site, tem lá o texto realmente real, aconteceu aquilo, pra mim isso é um texto autêntico.** Por exemplo, **eu puxei da internet o texto múmia lá do Egito, tem o site, ele é autêntico, no meu ponto de vista.** Se realmente existe aquilo, Pra mim é autêntico. Por exemplo, se você for pegar **a biografia do Pelé, é um texto autêntico**, você não inventou esse texto, **você pegou, ele tá lá na revista Veja**, pra mim é isso.

Talvez, se o professor-participante tivesse reproduzido o texto tal qual está publicado na internet, ele tivesse tido a oportunidade de explorá-lo mais, abordando o suporte, as características formais relacionadas a esse suporte etc.

Sintetizando esta seção, pode-se dizer que a versão 4 evolui bastante em relação às primeiras: o professor-participante incorporou muitas das discussões que ocorreram nas sessões reflexivas, como o uso do texto autêntico, a formalização da atividade para o aluno, a exploração do conhecimento prévio com atividades apropriadas para esse fim (uso de imagens e de texto). Também buscou fazer uma articulação interdisciplinar, sugerida na primeira sessão reflexiva, como revela neste excerto da quarta sessão reflexiva:

Excerto 48

Professor-participante: Eu não lembrava de onde eu tinha tirado. Um dos textos eu tirei do livro didático, e esse aí (referindo-se ao texto *Egyptian God and Goddesses*) **tirei da internet porque eu achei interessante. Aqui a gente misturou um pouco de história, um pouco de geografia e a língua inglesa.**

Nessa busca pela interdisciplinaridade, definiu, com a professora de História, o público-alvo, como relatou na quinta sessão reflexiva:

Excerto 49

Professor-pesquisador: E como é que eu sei? Não tá dito aí.

Professor-participante: Ah. Tá. Realmente, eu **fiz uma pesquisa com a professora de história e ela me forneceu...**

Professor-pesquisador: E essa delimitação do público-alvo foi conversando com a professora.

Professor-participante: Foi conversando com a professora.

Professor-pesquisador: Só não colocou aí.

Professor-participante: Só não coloquei aí, que serve tanto pro primeiro, pro segundo e pro terceiro ano do Ensino Médio.

No entanto, o professor-participante, nesta versão, deixa de lado as orientações para o professor, não definindo formalmente um planejamento com *tempo previsto, conteúdos e temas, estratégia, competência e habilidades, recursos, avaliação.*

A seguir, passo à análise da última versão da unidade didática.

3.5 Versão 5 da unidade didática

A versão 5 da unidade didática foi estruturada para atingir tanto o professor quanto o aluno. Na parte inicial, define o *público-alvo*, apresenta os *objetivos das atividades*, *tempo previsto* para cada atividade, *orientação para homework*, os *conteúdos* a serem trabalhados, *estratégia*, *competência e habilidades*, *recursos* e *avaliação*. Na parte que se segue, apresenta as propostas para o aluno.

Em relação ao item avaliativo *público-alvo*, foi inserido nesta versão 5:

Excerto 50

Unidade Didática: EDUCANDOS (EM)

O professor-participante registra o público-alvo sob a sigla EM (Ensino Médio). Esse público foi definido após consulta à professora de História a respeito do conteúdo da unidade didática, que definiu o tema da unidade como um que permeia de algum modo todo o Ensino Médio, conforme já mencionado e ilustrado pelo excerto 49. Essa inserção, bem como a consulta interdisciplinar, reflete o trabalho colaborativo nas sessões reflexivas, conforme já identificado em alguns excertos apresentados até aqui.

Quanto ao item avaliativo *objetivos*, foram definidos por atividade. Isso reflete também um resultado do trabalho nas sessões reflexivas, como se percebe pelo excerto a seguir, retirado da quinta sessão:

Excerto 51

Professor-pesquisador: **Esse objetivo geral é esse, o objetivo é tirar a carta**, certo, o grandão, tirar a carta. Agora pra tirar a carta tem vários sub-objetivos, várias etapas que eu vou...

Professor-participante: Eu entendi o que você quis falar. O que acontece aqui é o seguinte, cada exercício vai pegar, **vai um objetivo até alcançar o maior, o objetivo maior**

Professor-pesquisador: **Qual é o objetivo maior?**

Professor-participante: Pegar o texto, pegar as palavras que são cognatas e saber o que o texto fala e se está de acordo com as figuras. Por exemplo, se ele olhar esse texto aqui ó, ele vai descobrir que tem 27 palavras escritas, praticamente em português. Se ele consegue captar o texto sem traduzir, só de olhar aqui ó, o texto fala sobre isso. É isso que eu quero.

[...]

Professor-pesquisador: **É o objetivo geral.**
Professor-participante: **O objetivo geral é esse.**
Professor-pesquisador: **O objetivo específico de cada atividade...**
Professor-participante: **Vai ajudar ele pra chegar no final.**
Professor-pesquisador: Tem que ajudar pra chegar no final, por que se não ajudar...
Professor-participante: Aí vai ficar em vão.
Professor-pesquisador: É. Eu não diria ficar em vão, mas fica...
Professor-participante: Mas fica faltando uma parte.

O objetivo da atividade 1 é “ativar os conhecimentos prévios dos educandos mostrando imagens e perguntando-lhes qual é o assunto a ser trabalhado”. Por isso, foram elaboradas três questões e colocadas imagens relacionadas ao assunto da unidade didática. Durante a discussão sobre que atividade seria interessante para verificar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema da unidade e como desenvolvê-la, houve um conflito entre o professor-participante e o professor-pesquisador, conforme ilustra o próximo excerto:

Excerto 52

Professor-pesquisador: **É. Que atividade você poderia fazer para chamar a atenção do aluno pro assunto da unidade**, por exemplo, o Egito antigo, como você chamaria a atenção dele?
Professor-participante: É, o Egito antigo mesmo, a mumificação...
Professor-pesquisador: Não, mas **você ia mostrar como essa mumificação?**
Professor-participante: **Através fotos.**
Professor-pesquisador: **Pra chamar a atenção dele, logo de cara.**
Professor-participante: **Uma foto de um deus e uma deusa, com cabeça de um animal.**
Professor-pesquisador: Aquelas imagens lá, **você acha que chamaria a atenção.**
Professor-participante: **É eu acho** que chamaria a atenção e tem uma de frente pra outra.

Conforme mostra o excerto anterior, ao surgir o conflito, os participantes foram colocando seus significados sobre o que desejavam para a atividade até chegarem a uma ressignificação compartilhada dos seus conceitos. Essa ressignificação é considerada por Magalhães e Liberali (no prelo) como um processo de desenvolvimento compartilhado de conceitos por meio de “resultados negociados”.

Quanto aos *conteúdos* a serem trabalhados, o professor-participante mantém os cognatos e verbos no passado e no presente:

Excerto 53

Conteúdos a serem trabalhados

- a) Cognatos
- b) Verbos: passado e presente.

O item *competência e habilidades* articula-se aos conteúdos:

Excerto 54

Competência e Habilidades: Leitura e verificação do texto para localizar as palavras parecidas em português, reconhecer as diferenças entre os verbos, fazer a leitura de fotos.

O excerto anterior nos traz de volta a ideia de, em relação à *visão de ensino-aprendizagem*, o professor-participante, apesar de estar em processo de transformação, ainda se prende às estruturas gramaticais. Observa-se isso porque, embora trabalhe com conhecimentos prévios sobre o tema e, muito superficialmente, mencione o gênero e o suporte, não os inclui como conteúdos a serem tratados, nem no item *competência e habilidades*.

Essa ausência poderia ter sido abordada pelo professor-pesquisador na quinta sessão reflexiva, em função de seu papel como multiplicador, no sentido de expandir os conceitos do professor-participante ou de modificar os seus próprios, conforme sugerem Magalhães e Liberali (no prelo) que seja feito nas sessões reflexivas. Isso ocorreu pela pouca experiência do professor-pesquisador com o trabalho realizado em sessões reflexivas.

Quanto ao item *avaliação*, o professor-participante registra a produção de um texto em português para comparar culturas:

Excerto 55

Avaliação: Produção de texto em língua portuguesa, comparando as diferentes culturas.

Observa-se que essa avaliação foge ao escopo da disciplina ministrada pelo professor-participante – Inglês –, voltando-se para o escopo da disciplina de português e distanciando-se do objetivo geral da unidade, que era “ler e entender o texto em inglês”, conforme registra na quinta sessão reflexiva (embora não esteja registrado na unidade didática propriamente):

Excerto 56

Professor-pesquisador: Qual é o objetivo maior?

Professor-participante: Pegar o texto, **pegar as palavras que são cognatas e saber o que o texto fala e se está de acordo com as figuras.**

Professor-pesquisador: [...] **o objetivo geral é que ele entenda o texto ou que ele encontre palavras cognatas?**

Professor-participante: Que ele **entenda... ele não vai traduzir.**

Professor-participante: Mas pelo menos ele **vai saber do que o texto tá falando.**

Professor-pesquisador: Você quer que **ele entenda o que tá...**

Professor-participante: **Escrito no texto.**

Professor-pesquisador: Certo, **é o objetivo geral.**

Professor-participante: **É o objetivo geral.**

Conforme mostrado no excerto anterior, o professor-participante pensou em um objetivo geral relacionado à leitura e compreensão escrita. Entretanto, ao relacionar as atividades sequencialmente, o objetivo se perde, sem que o professor-pesquisador se dê conta desse problema também.

Com relação às *atividades*, percebe-se que o professor-participante modificou as questões da activity 1, mas elas ainda apresentam inadequações linguísticas. No entanto, essa modificação já demonstra a tentativa de melhorar a proposta. As questões dessa versão foram:

Excerto 57

ACTIVITY 1

- A) Look at these pictures below, and try to understand what we are going to work after that.
- B) Did you see a movie on tv with these images?
- C) Mummification, Do you know what is?

Quanto ao *homework*, é opcional, como indicado pela observação “caso professor queira trabalhar com a interdisciplinaridade, GEOGRAFIA e HISTÓRIA, localidades, mapas, e outros”, registrada na própria unidade. Se o professor optar por desenvolver esse *homework*, fará também um trabalho em sala, de comparação entre as pesquisas feitas em casa.

É importante verificar que o professor-participante reorganizou o *homework*, mantendo três das questões da versão 4 e enviando duas para a nova atividade 3, além de trazer para cá uma unidade da atividade 3 da versão anterior. Ficou assim, portanto:

Excerto 58

HOMEWORK (opcional)

- A) Países que praticam a mumificação.
- B) Em qual continente ficam esses países.
- C) Mitologia

A atividade 2 permaneceu com a mesma proposta da versão 4. Já a atividade 3 contou com o acréscimo de dois itens do *homework* da versão anterior (“Por que acreditavam em vários deuses e deusas?” e “ Todos acreditavam neles?”). Além disso, o professor-participante acrescentou quatro itens novos à questão 3 nesta versão 5. Temos, portanto:

Excerto 59

- A) Em grupo, olhando para o título do texto abaixo, é possível saber do que se trata?
- B) Retire do texto algumas palavras com escrita próxima da língua portuguesa, chamadas cognatas.
- C) Faça duas listas com todos os verbos no presente e passado.
- D) Você consegue perceber que existem diferenças entre os verbos em relação a terminação dos mesmos?
- E) Por que acreditavam em vários Deuses e Deusas?
- F) Todos acreditavam neles?
- G) Esse artigo foi retirado de um jornal, revista, site?
- H) Os deuses eram separados das deusas?
- I) Faça um resumo em português sobre o tema, comparando com a nossa cultura.

Conforme pode ser visto no excerto anterior, o primeiro foco é a exploração do título do texto, indicada nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.91) como parte do processo de pré-leitura. Segundo esse documento, essa é a fase em que acontece a sensibilização do aluno quanto à possível significação da leitura baseado em hipóteses. Nas demais questões, o foco passa para conhecimentos linguísticos pontuais: os itens levam ao trabalho com cognatos, verbos e tempos verbais, gênero, informações específicas do texto.

Em relação aos *recursos*, o item incorporou o uso de *data show*³³.

Além disso, o que se pode comentar a respeito dessa última versão é que o professor-participante eliminou o título *situação de aprendizagem*, supressão que não teve menção alguma na sessão reflexiva posterior à elaboração da versão.

A seguir, sintetizo a discussão dos dados desenvolvida até aqui.

³³ É importante registrar que essa inserção foi feita no momento em que a escola recebera dois aparelhos de data show.

3.6 Síntese da discussão dos dados

Na discussão dos dados, é perceptível que as sessões reflexivas contribuíram para a transformação do professor-participante em vários aspectos.

Como se viu, a versão 1 da unidade didática era composta apenas de um texto com a indicação de possíveis procedimentos sobre como o professor-participante iria aplicá-la. Embora entre essa versão 1 e a versão 2 ainda não tivesse ocorrido uma sessão reflexiva, houve a aplicação do questionário, que foi respondido pelo professor-participante por *e-mail*. Esse questionário parece ter despertado nele a vontade de refazer a unidade sem ter sido solicitado a isso nesse momento. Ele o fez apoiando-se na *Ficha* de uma Situação de aprendizagem do *Caderno do professor*, pois estava usando esse *Caderno* com suas turmas e isso provavelmente era o mais próximo de um parâmetro sobre como elaborar uma unidade didática que o professor-participante tinha em mãos. Na versão 2, a unidade evoluiu, portanto, em termos formais/organizacionais, dado que foram explicitados tópicos como *tempo previsto*, *recursos*, *conteúdo* e *temas* etc. e agrupando duas situações de aprendizagem em uma só. No entanto, em termos de proposta de atividades, pouco foi alterado: houve o acréscimo do uso do dicionário, a remissão a outras leituras (como música e filme) e a inclusão de *simple present* e *simple past* do *verb to be* no conteúdo a ser estudado. De qualquer modo, a versão 2 continua se constituindo muito mais como um guia de orientações para o professor do que uma proposta para o aluno efetivamente.

Entre a versão 2 e a versão 3 da unidade didática, foi feita a entrevista com o professor-participante. Nessa entrevista, ele revela a visão que tem de algumas das teorias de aprendizagem e mostra que se considera sociointeracionista, uma vez que trabalha com textos, e não com “frases soltas”. Comenta sobre sua crença de que é importante usar a realidade do aluno como parâmetro de trabalho em sala de aula (quer em termos de temas a serem estudados, de vocabulário ou tipo de texto a ser explorado). Registra também a relevância que atribui à troca entre o meio e o educando e à interação entre os alunos no processo de aprendizagem. Seu grande foco de preocupação, porém, é o estudo da gramática, que ele considera ser

possível de ser estudada “inteira” a partir do texto que havia escolhido para sua unidade didática.

Na versão 3, ainda sem ter passado por uma sessão reflexiva, mas depois da entrevista, o professor-participante acrescentou à unidade didática um texto e uma nova situação de aprendizagem, incluindo também um novo tópico gramatical – o gerúndio – e uma proposta de produção de texto. Essa alteração provavelmente tenha sido feita como uma tentativa de tornar a unidade mais próxima do aluno, da sua realidade, dada a importância que ele realmente atribuiu a esse aspecto.

Entre a versão 3 e a versão 4 da unidade didática, o professor-participante fez uma série de leituras sugeridas pelo professor-pesquisador. Depois dessas leituras e antes da elaboração da versão 4, propriamente, ocorreram três sessões reflexivas.

A versão 4 incorporou várias das discussões feitas nessas três sessões. Uma delas foi a inserção de uma proposta interdisciplinar na unidade didática, vislumbrada com o auxílio do professor-pesquisador. Além disso, o professor-participante buscou a fonte do texto autêntico que estava usando e ajustou sua formatação, que estava bastante irregular na versão anterior, conforme conversado com o professor-pesquisador. O conhecimento prévio foi contemplado igualmente nesta versão 4 por atividades apropriadas para esse fim, que se valiam do uso de imagens e de texto, também depois da discussão com o professor-pesquisador sobre a relevância desse trabalho. O aspecto mais relevante, porém, nessa versão, é a concretização da conscientização de que a unidade precisava ser dirigida ao aluno e, portanto, seria necessário formalizar as questões a serem feitas e o trabalho a ser desenvolvido. Entretanto, o professor-participante deixou de lado as orientações para o professor que figuravam nas versões anteriores, focando-se só no aluno desta vez.

Entre a versão 4 e a versão 5 da unidade didática, ocorreram duas sessões reflexivas, das quais decorreram modificações importantes: a versão 5 contempla tanto o professor quanto o aluno, indicando objetivos e tempo previsto para cada atividade; explicita o público-alvo; traz as questões todas revistas e reordenadas, de acordo com reflexões feitas durante as duas sessões; inclui a produção de um resumo; considera o recurso necessário para a proposta – o uso de *data show*, que havia chegado à escola recentemente. Essa última versão reflete o uso, pelo professor-participante, dos critérios de Ramos (1999/2009) para avaliação e

elaboração de materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira como parâmetro da elaboração da sua própria unidade didática.

No capítulo seguinte, apresento minhas considerações finais, que retomam a pergunta de pesquisa desta investigação para respondê-la e também identificam alguns pontos de atenção para próximos trabalhos de cunho colaborativo-crítico com o auxílio de multiplicadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o curso *Reflexão sobre a ação*, continuava cheio de dúvidas, assim como no início da minha carreira no magistério. Por isso, decidi me inscrever no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP, com o objetivo de buscar respostas, principalmente teóricas, que me auxiliassem a responder questionamentos oriundos da minha prática de sala de aula, inicialmente. Na busca pelas respostas, enveredei pelo caminho da colaboração. Posso dizer, agora, que foi uma opção acertada, que me permitiu definir um caminho de ação e reflexão não só sobre o trabalho de (re)elaboração da unidade didática pelo professor-participante, que foi foco desta pesquisa, mas também sobre a minha própria prática como professor, elaborador de materiais didáticos e pesquisador.

Para tecer minhas considerações finais, retomo a pergunta de pesquisa que norteou esta investigação:

- Quais foram as transformações na unidade didática decorrentes das sessões reflexivas realizadas entre o professor-pesquisador e o professor-participante?

Na versão 1 da unidade didática, havia apenas um texto com alguns procedimentos de como utilizá-lo, ou seja, essa era a maneira como o professor-participante entendia uma unidade didática. Na versão 2, já se vislumbra uma mudança nessa concepção, que revela uma reflexão autônoma do professor-participante. Ele refaz a unidade sem minha solicitação, e o faz fortemente apoiado pelo material utilizado na rede pública estadual de Educação. Após uma entrevista, o professor-participante refaz a unidade e apresenta a versão 3. Embora ela tenha refletido alguma evolução em relação às duas primeiras, continuava se assemelhando a elas e ainda não formalizava as atividades para o aluno.

Na versão 4, refeita após algumas leituras teóricas sugeridas pelo professor-pesquisador e das três primeiras sessões reflexivas, é que começam a surgir mudanças mais efetivas na estrutura da unidade e é possível notar como as discussões feitas foram materializadas. Um exemplo dessa materialização é o conjunto de atividades formalizadas para o aluno que a versão 4 apresenta, do

trabalho com o conhecimento prévio e o uso de imagens e texto com esse fim. Entretanto, as orientações para o professor foram deixadas de lado nessa versão.

Na versão 5, depois de mais duas sessões reflexivas, outras mudanças ocorrem: o professor-participante dá mais ênfase ao trabalho com o conhecimento prévio, reorganiza as atividades e traz além das atividades para o aluno, as orientações para o professor, considerando, de fato, na estrutura da unidade, os itens da lista de Ramos (1999/2009), como público-alvo, objetivos das atividades, recursos, textos, atividades etc.

Outro aspecto relevante a ser comentado é que em vários momentos das sessões reflexivas o professor-participante revela ter adquirido uma consciência de que para elaborar material didático é necessário considerar alguns pontos como fazer atividades para o aluno, utilizar texto autêntico, trabalhar com gêneros, considerar o conhecimento prévio do aluno, fazer orientações para o professor etc. Isso, acredito, foi decorrência do trabalho colaborativo nas sessões reflexivas. Por isso, é possível afirmar que houve, sim, colaboração.

Pode-se perceber, portanto, que o questionário e a entrevista contribuíram para a evolução da versão 1 para a versão 3 da unidade didática proposta pelo professor-participante, bem como as leituras sugeridas pelo professor-pesquisador ao professor-participante e as sessões reflexivas contribuíram para a evolução da versão 4 para a versão 5: esta última atinge tanto professor quanto aluno, inclui aspectos não previstos inicialmente, como interdisciplinaridade, texto autêntico (embora não com formatação original), uso de imagens para exploração do conhecimento prévio do aluno, objetivos e tempo previsto atividade por atividade, preocupação com a distribuição dos itens, dentre outros comentados no capítulo anterior. O professor-participante passou de um formato “intuitivo”, visto na versão 1 da unidade didática, para um formato mais estruturado, com constituintes explícitos, objetivos claros, retomados dos aspectos tratados nas sessões reflexivas. Como se pôde observar, as sessões possibilitaram ao professor-participante a consciência da necessidade de uma fundamentação teórica embasando o trabalho. No entanto, essas sessões não foram suficientes para mudar a visão de ensino-aprendizagem e de linguagem do professor-participante. Para isso, provavelmente, seriam necessárias sessões reflexivas que versassem especificamente sobre esses dois tópicos. No entanto, como a própria literatura da área registra, a transformação do

professor pelo trabalho colaborativo é um caminho longo, que não acontece “da noite para o dia”.

A reflexão que faço sobre esse percurso é que o trabalho colaborativo efetivamente aconteceu, conforme foi demonstrado ao longo da discussão dos dados. Essa colaboração se deu, especialmente, na transformação dos itens que compõem aquilo que, acredito, é uma unidade didática: uma proposta que articula *público-alvo, objetivos da unidade, recursos, visão de ensino-aprendizagem e de linguagem, progressão dos conteúdos, textos, atividades e teacher’s notes* (itens apresentados por Ramos, 1999/2009).

Quanto às transformações dos participantes sobre esse trabalho, é possível afirmar que também aconteceram, uma vez que, ao colocarmos em a discussão nossas práticas, crenças e visões sobre o que é ensinar-aprender uma língua estrangeira e avaliar-produzir material didático, durante os nossos encontros reflexivos, nós nos transformamos. Também é possível constatar, com base na análise das unidades e das sessões reflexivas, que ainda há muito o que ser transformado, especialmente na visão dos participantes deste estudo, sobre a relação ensino-aprendizagem e avaliação e produção de material didático para o ensino de Inglês.

Este trabalho proporcionou-me várias oportunidades de aprendizado. A primeira, de desenvolver um estudo mais aprofundado das teorias de ensino-aprendizagem e linguagem e um olhar mais crítico sobre a produção avaliação de material didático. A segunda, de entender melhor documentos que norteiam o ensino de Língua Estrangeira no Brasil, como os PCN-LE (BRASIL, 1998). Esse aprendizado, acredito, possibilitou-me uma visão mais clara e reflexiva do que seja ensino-aprendizagem e avaliação e produção de material didático de Inglês.

Além disso, há na literatura poucos trabalhos voltados para a formação de professores e com foco na área de análise de material didático para o ensino de língua inglesa produzido por professores da rede pública, bem como trabalhos que objetivem focar o trabalho do multiplicador por meio de sessões reflexivas.

A escassez desse tipo de trabalho, aliada à minha pouca experiência de pesquisa, contribuíram para que, durante as sessões reflexivas, eu não tivesse tanta clareza a respeito desse instrumento de investigação. Isso me levou, em alguns momentos das sessões, a “dar aula” e a “induzir” o professor-participante a dar

respostas que eu acreditava serem as mais adequadas naquele momento ou até mesmo invadir os turnos de fala dele.

Por isso, acredito que seria importante que os futuros pesquisadores que pretendem trabalhar como multiplicadores utilizando sessões reflexivas passassem por uma experiência-piloto com esse instrumento de pesquisa, de modo que pudessem conhecê-lo melhor antes de efetivamente utilizá-lo, a fim de não cometer alguns dos enganos que percebo agora ter cometido. Conseqüentemente, com essa experiência prévia e clareza, haveria uma melhor coleta de dados.

Acredito que este estudo trouxe contribuições para o projeto de pesquisa *Avaliação e elaboração de material didático para ensino-aprendizagem de línguas para ambientações e contextos diversos* (LAEL/PUCSP), do qual faço parte, porquanto traz resultados ainda não contemplados nesse projeto, ou seja, resultados que derivam de uma experiência colaborativa entre um participante que desempenha o papel de multiplicador na reconstrução de material didático produzido por um professor da rede pública estadual de ensino,

Para finalizar, acredito também que haja implicações deste trabalho em pesquisas futuras, como por exemplo, verificar quais resultados traria a aplicação da unidade produzida neste estudo na sala de aula, investigar quais mudanças seriam necessárias à unidade após sua aplicação, identificar como o trabalho de multiplicador pode ser expandido nas escolas da rede pública estadual. Para mim, especificamente, acredito ser possível pesquisar de que modo o trabalho desenvolvido colaborativamente com um colega de trabalho poderia continuar sendo desenvolvido ou não e se há possibilidades de expandi-lo para outros colegas. Além disso, sem dúvida as contribuições deste trabalho estão refletidas na melhoria do meu desempenho profissional.

Tenho consciência de que a contribuição deste estudo ainda é pequena se considerarmos o universo do conhecimento científico a ser construído, entretanto, posso afirmar que significa um desenvolvimento pessoal e profissional extraordinários para mim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMO, M. A. *Avaliação de material didático para o ensino de leitura em língua inglesa: das orientações dos PCN-LE às realizações da CENP*. 2008. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1975/2006.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. (Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Vol. 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2006.

_____. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira*. Brasília, 1998.

BRONCKART, J. P. Action theory and the analysis of action in education. Paper apresentado na 5th *European association for research on learning and instruction*, 1993.

CARDOSO, Z. C. *Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental: evidências de aprendizagem*. 2008. 277f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios, In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COLE, M.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v. 30, n.3, 1993.

CRISTÓVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. London: Heinemann, 1995.

DAMIANOVIC, M. C. de C. L. *A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva*. 2004. 216f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____; PENNA, L.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. O instrumento descrição de aula visto sob três olhares. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição*. (Trad. Haydée de Camargo Campos). 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933/1959.

DUDLEY EVANS, T.; ST JOHN, M. *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ESTEFOGO, F. *Reflexão crítica: caminhos para novas ações*. 2001. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERREIRA, A. B. H. *Minidicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FREEMAN, D. Renaming experience/reconstructing practice: developing new understanding of teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: CUP, 1996.

_____. Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom. In: NUNAN, D. (Org.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: CUP, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *The politics of education: culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey. Dallas: SIL Library, 1985.

_____. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

_____; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. (Trad. Daniel Bueno). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, J. University constraints to reflective teacher education. Paper apresentado na *Conference on reflection and teacher education*, Orlando, 1988.

GRAVES, K. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2000.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Nova York: Polity, 1984.

_____. *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard, 1973.

HOLMES, J. L. Snarks, quarks and cognates: an elusive fundamental particle in reading comprehension. *The ESPecialist*, n. 15, p. 13-40, 1986.

HOLZMAN, L. Vygotsky's zone of proximal development: the human activity zone. Presentation, *Annual Meeting of the American Psychological Association*. 2002. Disponível em:

http://www.eastsideinstitute.org/vygotskybibliography/index_assets/Vygostkys%20Zone%20of%20Proximal%20Development.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2010.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: CUP, 1987.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (Eds.) *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANZA, H. H. *Uso pedagógico do blog no ensino-aprendizagem de espanhol: elaboração e avaliação de uma tarefa*. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIBERALI, F.C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral, 2008.

_____. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. 1994. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

LOPES, R. *O uso do caderno do professor na escola pública: percepções de alunos e professora*. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, V. *Vale a pena elaborar uma unidade didática!?: Percepções de alunos e uma professora de Inglês*. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. A formação crítico-colaborativa de educadores: a “vida que se vive” - uma complexa escolha metodológica. *Congresso Internacional da AFIRSE - V Colóquio*

Nacional da AFIRSE-Secção Brasileira. Tema: Políticas Educacionais e Práticas Educativas. João Pessoa – PB, 19, 20 e 21 de out. de 2009 (no prelo).

_____. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA A. S. (Orgs.) *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.* São Paulo: Ductor, 2007.

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

_____. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. *5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade.* Amsterdã: Vrije Universiteit, jun. 2002, p. 18-20.

_____. Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Estudos Linguísticos* v.30, n. 1, Campinas, p. 57 – 70, jan./jun. 1996.

_____. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.23, n. 1, p. 71– 78, Jan./Jun. 1994.

_____. *A study of teacher/researcher collaboration: reading instruction for chapter one students.* 1990. Tese (Doutorado em Educação) - Virginia Polytechnic Institute & State University, Virginia, USA, 1990.

_____; LIBERALI F. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas – dimensões e ações na pesquisa e na prática.* Campinas: Pontes, 2009.

MAGGIOLI, D. L. *Avaliação de software educacional para ensino aprendizagem de Inglês para a escola pública: coletando subsídios avaliativos.* 2007. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MELÃO, C. C. C. *Práticas discursivas em transformação: aulas e sessões reflexivas*. 2001. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MIASCOVSKY, H. W. *A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue*. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOTTA, S. R. *Compreensão escrita de história em quadrinhos em língua estrangeira*. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

NOGUEIRA, A. P. *A reconstrução de uma unidade didática para o ensino de inglês e as percepções de alunos*. 2010. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora*. 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, L. C. *Percepções de professores-cursistas sobre um curso de inglês mediado por computador*. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: DE LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIAGET, J.; FERNIG, L.; PERKINS, A.; LEMARESQUIER, T.; BREIS, G.C.; FAURE, E.; PASSOW, H.; PEAROSN, L.B. *Educar para o futuro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RICHARDS, J. C. *The role of textbooks in a language program*. New Routes – April. Disal, 2002.

ROMERO, T.R.S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo*. 1998. 210f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SANTIAGO, C. A. B. *Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem*. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês*. 1º grau. São Paulo: SE/Cenp, 1988.

SCHETTINI, R. H. A contribuição de Vygotsky para a teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M. C. C. L.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. (Orgs.). *Vygotsky: uma (re)visita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

SKINNER, B.F. *Upon further reflection*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1987.

_____. *Verbal behaviour*. New York: Appleton, 1957.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal* v.29, n.2, p. 267–300, 1992.

_____. *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Londres: The Falmer Press, 1987.

SOUZA, Z. F. *Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua*. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOMLINSON, B. *Developing materials for language teaching*. Londres: Continuum, 2003.

_____; MASUHARA, H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS, 2005.

TONETTI, A. C. S. *A compreensão oral em inglês por meio de filmes em DVD: a percepção de alunos sobre uma unidade didática*. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

van MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* v. 6, 1977, p. 205–28.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (Trad. José Cipolla Neto, M. Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche). 6. ed. 6. tir. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1934/2003.

WILDMAN, T.; NILES, J. Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of teacher education*, v. 38, 1987, p. 25-31.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ZEICHNER, K. M.; LISTON D. P. *Reflective teaching*. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário aplicado ao professor-participante em 12/02/09

1- Quais teorias e teóricos da área de ensino-aprendizagem você conhece?

2 - O que você acha que eles pregam?

3 – Explique o que você conhece da teoria sócio-interacionista.

4 – Você consegue dizer o que sobre ZPD?

5- Para o desenvolvimento da unidade, você se baseou nos cadernos do professor, fornecidos pela secretaria da educação ou já trabalhava desta maneira antes?

6 – Você acredita que a unidade desenvolvida por você está de acordo com a teoria sócio-interacionista? Por quê?

ANEXO 2

Entrevista realizada com o participante em 18/05/09

A entrevista foi realizada na escola, no horário em que o professor-participante estava em aula vaga. O objetivo desta entrevista era clarear alguns pontos que ficaram vagos na primeira, feita por e-mail, pelo professor-pesquisador. Por esse motivo, as referências que aparecem nas falas dos dois fazem alusão direta à unidade didática, desenvolvida pelo professor-participante, ou ao questionário (anexo anterior).

Professor-pesquisador: Vamo lá...Bom, aqui você disse o seguinte ó... Disse que as teorias de ensino-aprendizagem que você conhece , tradicional, sócio-interacionismo, construtivismo, Piaget, Vigotski... Agora eu gostaria que você fizesse o seguinte, que que é a teoria de ensino-aprendizagem tradicional pra você?

Professor-participante: Tradicional?

Professor-pesquisador: Que, que é... Prá você assim, essa teoria tradicional, que, que é, que significa essa visão tradicional pra você?

Professor-participante: Seria... Não haver a troca entre o professor e aluno... Seria só o professor, praticamente colocando a coisa na cabeça do menino... Seria... “Tome isso... Tá na lousa, copia é isso é a matéria”. Pra mim, isso é o tradicional.

Professor-pesquisador: Então o professor copia a matéria na lousa... E... Passa a matéria na lousa e o aluno copia no caderno.

Professor-participante: O aluno seria uma... Vai, uma caixa de depósito de conhecimentos ali, só vai acumulando, acumulando, acumulando.

Professor-pesquisador: Tá certo... E... O sóciointeracionismo, você poderia dar um exemplo assim, dessa linha?

Professor-participante: Aí eu acho que... Já é diferente do tradicional, eu acho também que... O professor ele utiliza um meio... trazer a realidade pro aluno, pro meio que ele vive... trocando experiências com ele... eu acho que esse é o sóciointeracionismo.

Professor-pesquisador: E como é que... do ponto de vista das atividades, que você deu o exemplo do tradicional, que o professor copiava a lição na lousa e o aluno no caderno, era só, ficava nisso. O professor era que detinha o poder e o aluno era só tinha caixinha pra ele depositar o conhecimento. E como é que você diria que seria uma atividade que proporcionasse essa interação aí?

Professor-participante: É eu...

Professor-pesquisador: Você poderia dar um exemplo de uma atividade assim, que fizesse isso?

- Professor-participante:* Seria você trazer um texto que trabalhasse o dia-a-dia do aluno, não adianta trazer um texto com... (pesquisador interrompe)
- Professor-pesquisador:* Que é que você quer dizer com dia-a-dia do aluno?
- Professor-participante:* Por exemplo, trazer um texto relacionado com comidas que nem existe aqui e que ele nem conhece... Será que ele vai ter algum proveito disso? Não. Então trazer um texto que ele conhece... Trazer pra realidade dele.
- Professor-pesquisador:* Por exemplo... Aqui na nossa região tem muitos alunos nordestinos, filhos de nordestinos... Se o texto fosse sobre comida nordestina, você acha que ele interagiria mais?
- Professor-participante:* É... Primeiro que ele sabe o que ele tá falando, entendeu? Eu acho que aí você consegue ter uma troca com ele. Você vai ter uma pergunta e vai ter uma resposta. Agora, a partir do momento que você utiliza... É... Determinados... É Vai... Então, estamos falando em comida... Determinados tipos de comida que não está na realidade dele, que resposta que você vai ter dele? Não vai ter uma resposta.
- Professor-pesquisador:* Você acha então, pelo que você tá falando... Que o texto é muito importante nesse contexto aí...
- Professor-participante:* Com certeza.
- Professor-pesquisador:* O texto... Ele tem que tá relacionado com a realidade do aluno, com alguma coisa que ele conheça.
- Professor-participante:* Exatamente!
- Professor-pesquisador:* Se for um texto desconhecido...
- Professor-participante:* Você não vai ter a resposta que você espera.
- Professor-pesquisador:* E o texto é fundamental, por exemplo... Se outra coisa...
- Professor-participante:* Faria esse papel?
- Professor-pesquisador:* É... Como por exemplo, um jogo...
- Professor-participante:* Eu acho que sim.
- Professor-pesquisador:* Jogo... Ou uma discussão sobre o que envolve ele ali... A realidade dele, por exemplo.
- Professor-participante:* Também... Jogos... Eu acho interessante também. É... Mas não esquecendo dessa... Nunca da realidade do aluno.
- Professor-pesquisador:* Hum!
- Professor-participante:* Dependendo o jogo, se você trouxer e eles não saberem nem o que, que eles estão fazendo, também você não chega a lugar nenhum. Então tem que ser bem preparado.
- Professor-pesquisador:* Tá bom. Fala uma coisa... E o construtivismo, qual a ideia que vem quando você fala aqui, construtivismo?
- Professor-participante:* Olha, no meu ponto de vista, eu acho que ele tá relacionado com o sistema também, de depósito... Vai construindo, construindo, construindo... Na cabecinha do educando.
- Professor-pesquisador:* Nessa relação aí, o que você falou que tá relacionado com a ideia de depósito?
- Professor-participante:* Porque ela se parece muito a primeira que você falou... Que é a... a tradicional (Fala junto com o professor-pesquisador)!
- Professor-pesquisador:* Você acha que são muito parecidas.
- Professor-participante:* Eu sempre tive esse pensamento que elas são muito parecidas. Sempre tive.
- Professor-pesquisador:* Ah! Sei. E desses dois teóricos que você citou aí, Piaget e o Vigotski?
- Professor-participante:* Hum, hum?

Professor-pesquisador: O que você conhece do Piaget, assim...?

Professor-participante: Do Piaget eu não me recordo muito. Do Vigotski eu sei que ele relaciona o meio com que o educando... O educando participa de tudo... Então é o meio... O social dele interagindo no aprendizado do aluno.

Professor-pesquisador: Sei... E como é que esse... Eu queria que você me desse um exemplo, assim... Desse social do aluno... Desse meio aí que você diz, o meio social do aluno, interferindo na aprendizagem. Como é que... Você poderia me dar um exemplo, assim?

Professor-participante: Ó, esse exemplo de comida que a gente viu agora há pouco, sobre alimentação... É.

Professor-pesquisador: Então você acha que se o texto for relacionado com o dia-a-dia, ele (o aluno) vai entrar na nesse processo de interação?

Professor-participante: Eu acho que... Tenho certeza.

Professor-pesquisador: Tá certo. Então, nesse caso aí, você reafirma... o assunto do texto é que é mais importante. É que vai proporcionar a interação.

Professor-participante: Essa interação. Se o texto não tiver uma troca entre o professor e o aluno, você não vai conseguir fazer sua aula, vai ser em vão.

Professor-pesquisador: Aah!

Professor-participante: Tá?

Professor-pesquisador: E o que você acha de... do que ele vê na sala de aula, por exemplo, dessas... Dessas atividades todas, é... Com aplicabilidade fora da escola? Você acha que isso...É... influencia... Você já fez alguma atividade desse tipo?

Professor-participante: Não. Não fiz.

Professor-pesquisador: Não? Hã...Tá certo...(silêncio) Aqui... Eu quero que você faça o seguinte... Aqui nessa questão... quando eu perguntei pra você se você já trabalhava... Se você baseou nos cadernos do professor que a secretaria da educação fornece, aí cê falou prá mim “a base foi o livro apresentado pela secretaria da educação”, então esse livro aqui você tá dizendo que é o caderno do professor.

Professor-participante: É... Hã, hã (concorda)?

Professor-pesquisador: Tá certo. E antes de trabalhar com esse caderno (pigarreia), você trabalhava com que tipo de material?

Professor-participante: Normalmente com frases isoladas, e... Saindo fora do contexto... E você sabe muito bem que quando sai fora do contexto... Você pode perder a essência que tava passando a frase, então...

Professor-pesquisador: Que, que você entende por contexto?

Professor-participante: Exemplo, você coloca uma frase assim “I love... eat popcorn”... Tá, mas isso aí é uma frase solta. Afirmativa... Tudo bem, agora num contexto... Num texto... Viu, outras coisas por trás... O que que ela tava falando antes, o que tava falando depois... Existe por trás, um antes, um meio e um depois. Então eu acho que com frases isoladas você não consegue saber que realmente... se era uma frase afirmativa ou se ele tava querendo passar uma outra informação. Eu acho que isso peca quando você trabalha com frases isoladas.

Professor-pesquisador: Tá, então cê tá colocando a questão da frase e, e o contexto que você... Que é... E o significado de contexto, nesse caso, é a frase dentro de um texto.

Professor-participante: Dentro de um texto.

Professor-pesquisador: É isso.

Professor-participante: Que ela tem uma lógica. Num... num texto.

Professor-pesquisador: Tá, e, e outra coisa... Além, além disso, aí... É... Você... Você tem... (o coordenador interrompe a conversa para pedir um documento), além de... Além dessa questão do contexto que você fala, ele tem outro significado, contexto prá você ou só esse? Há o contexto fora da escola, por exemplo?

Professor-participante: Existe um contexto fora da escola.

Professor-pesquisador: E que contexto seria esse? E esse contexto... Que contexto seria esse? Prá você?

Professor-participante: Existe o contexto... No meu ponto de vista, da própria realidade do aluno. Seria um contexto também.

Professor-pesquisador: Certo:

Professor-participante: Às vezes, você prepara uma determinada aula, que não pertence ao contexto do aluno, vamos se dizer assim, que não tá na realidade dele. E eu acho que sua a aula pode ir por água abaixo.

Professor-pesquisador: E não vai dar um resultado positivo.

Professor-participante: Não vai te dar uma resposta positiva. Exatamente isso. Traduzindo.

Professor-pesquisador: Tá certo... Você diz que... Que, que você fez é... Você diz que você fez a, a essa unidade didática aqui e ela propõe interação entre os alunos. Você diz que, que nela há interação, né?

Professor-participante: Certo.

Professor-pesquisador: E aí, eu gostaria que você me dissesse o seguinte... Em que sentido é que esse, essa... Essa atividade ela cria interação. Como é que a interação se dá através dessas, dessa, da, dessa atividade? (atividade da unidade didática preparada por ele)

Professor-participante: A interação... Primeiro, a primeira parte que eu vejo é o seguinte, o texto, ele está relacionado com a amizade, é... Existe uma troca muito legal entre amigos de... De uma amizade de longa data...

Professor-pesquisador: No texto. Esse é o assunto do texto.

Professor-participante: Esse é o assunto do texto. E esse é o tipo de coisa que você consegue transportar pro aluno. Tá, sobre amizade... É... Um, uma, uma... Algo que ele diz errado falando de uma outra pessoa, sendo que mal sabe ele que... Em relacionado ao texto, o que ele tava falando era mal da esposa da, do amigo dele. Entendeu? Então, esse é o tipo de coisa que pro aluno, ele chega, pô, às vezes a gente tá falando mal de determinada pessoa, e não sabe se o cara é parente dele, se é irmão, então na troca de amigos... e esse tá no dia-a-dia dele. Essa troca de informações, a mentira entre eles também.

Professor-pesquisador: Tá certo. Agora, isso aqui é o conteúdo né, o conteúdo e tal e tal... Agora é... aí você diz aqui o seguinte, que você pede trabalho individual e em grupo... É... Como é esse trabalho individual, como é que... Por exemplo, como é que você trabalha, trabalharia esse texto, aqui? Você tem o texto que você fala aqui, você tem o conteúdo dele aqui, né, que fala de amizade... É... Como é que você... Você poderia dar um exemplo de como essa atividade se daria na sala de aula, prá propor aquela interação de que nós falamos?

Professor-participante: Tá, o trabalho individual seria ele... O aluno... É... Primeiro, fa... Tentar fazer uma leitura, o professor acompanhando a leitura, esse trabalho individual, localizando os verbos, é... Primeira a leitura prá

ver se ele conhece alguma palavra em português, que aqui você trabalha o cognato, essa é a primeira parte do aluno. E em grupo, aqui poderia ser feito um teatro na sala, primeiro a gente passaria até a tradução daqui... É... Isso aqui pode acontecer no dia-a-dia, dois amigos conversando num barzinho, trocando uma ideia sobre o tempo da juventude, nisso aparece uma mulher muito estranha, então daria prá fazer, dentro da sala de aula, um teatrinho, em cima disso aqui.

Professor-pesquisador: Ah, tá certo.

Professor-participante: Tá? Poderia ser feito também, o texto trabalha também os verbos no presente e passado. Uma parte da classe tentar explicar o... Porque que acontece o... Onde se localiza os verbos, eu acho que seria legal, também.

Professor-pesquisador: Tá, agora fala uma coisa prá mim, o que, que você en... É... Você falou que... Poderia também haver a possibilidade de traduzir o texto pra eles fazerem essa discussão posterior. É... Você acha que essa questão de se trabalhar com a tradução, ela, ela... Ela se encaixa numa determinada linha teórica? E qual seria ela?

Professor-participante: Aí eu... Eu não posso te responder que é um... No meu ponto de vista, a tradução seria legal pra fazer, pra fazer essa, pra chegar aonde eu quero chegar... Agora num, em uma... Em uma aqui, não... Pra utilizar uma, um teórico que trabalha isso aqui, eu não poderia te responder, porque... Eu não sei.

Professor-pesquisador: Não, tudo bem. Eu, eu... Aí você fala o seguinte, que faria um teatro e aí... Nessa... Nessa, nesse teatro você acha que aconteceria a interação também?

Professor-participante: Eu acho que sim. Só que, no meu ponto de vista eu mesclaria tanto o português como o inglês.

Professor-pesquisador: Como assim?

Professor-participante: Por exemplo, é... “Who is that terrible monster? “Ó, quem é aquele monstro?”. Dá pra fazer uma brincadeira desse tipo, utilizando uma em inglês e uma em português. Aí o aluno consegue escutar, consegue captar o som no inglês e é... Uma atividade, não é... Pra duas, três aulas, eu acho que seriam pra umas dez aulas e... Com um pequeno texto desse daqui você pode trabalhar o presente, passado, e futuro, explicação... Tudo.

Professor-pesquisador: Ah, tá. Então que tipo de... Mas aí como é que você faria... como é que destrincharia esse texto? Vamos ver, como é que você... Qual seria a primeira... você já falou a primeira atividade que o aluno individualmente faria uma leitura, distribuiria o texto e o aluno faria uma leitura pra tentar ver se ele compreendia algumas coisas da história... Numa primeira atividade. Depois pra ele... Prá seguir nisso, pra chegar esse, essa questão do teatro seria que, tomaria que parte nesse processo?

Professor-participante: Aí teria que pegar os alunos, dividir eles em grupos, e aqui tem três, quatro pessoas que trabalham nesse, nesse pequeno texto, colocaria um pra cada um...

Professor-pesquisador: Aí distribuiria pelo número de personagens que aparecem no texto.

Professor-participante: Exatamente. E em cima disso trabalharia com eles, por exemplo, quem é o John, quem é o Bill, a esposa o rapaz do bar, e aí ajudaria

eles a verificarem qual é a fala de cada um... Dando a entonação para eles.

Professor-pesquisador: Você acha que aí, o, o uso do dicionário teria alguma função?

Professor-participante: Sim, porque tem palavras aqui que não tá no contexto deles, por exemplo, se você pega aqui, “sometimes affected”, aqui ó, “algumas vezes afetou”, olha essa daqui ele não precisa usar o dicionário, ah, “a strange , parece estranho” , “appearance, aparência” , “extremely , nossa, extremamente” agora, o que que é “old-fashioned”? Aí você tem que procurar no dicionário com ajuda. Ajudá-los a procurar a palavra correta, por exemplo, no dicionário tem “interrupted”? No. Como é que você deve procurar a palavra? Aqui ela está no passado, então você... Você encaminha ele... pra e... Ajudá-lo a encontrar a palavra correta, que senão essa palavra você não encontra. “Explaining”, por que que tem o ing? no dicionário eu vou achar essa palavra? Não. Só que você tem que dar auxílio pra ele, você tem que mostrar formas pra ele tentar localizar es... Sem essas palavras... Porque que apareceu o ing...

Professor-pesquisador: Ou então... Aí você ia explicar isso daí pra ele...

Professor-participante: Iria passo a passo... Por isso que é uma aula demorada, a quantidade de aulas seriam grandes... E em cima de um pequeno texto, praticamente, você trabalha a gramática inteira, também, da língua inglesa, trabalha a tradução, como utilizar o dicionário.

Professor-pesquisador: Tá certo. Você acha que seria possível fazer essas... essa mesma sequencia aí que você tá, tá propondo, é... Sem utiliz... Sem essas explicações gramaticais, sem a utilização do dicionário, é... Pra, pra chegar nesse, nesse... Nessa questão do teatro aí?

Professor-participante: Pelo texto, se eles não tiverem um conhecimento... Trazido com eles e relacionado a língua inglesa, eles não vão conseguir. Por que aqui, o que eles conseguem captar? E vê que talvez eles poderiam captar a seguinte forma “drink beer”, eles sabem que é beber. Cerveja... Tá. É... Casados, erros, é... Mulher, estranha aparência, poderiam saber mais ou menos o que que era o assunto. Mas não teriam a essência, o contexto geral do texto. Eles saberiam só por partes. Só que seria interessante, porque praticamente eles saberiam que o texto está falando sobre uma determinada coisa, sobre o quê? Os amigos, num bar, conversando, é... Coisas ridículas e um monstro.

Professor-pesquisador: Ah, tá certo. Então, é... Aí, aí... Isso, na sua opinião, poderia... Você poderia conseguir, é... Chegar a essa tarefa final aí, do teatro sem, sem o uso do dicionário, ou só alguma coisa?

Professor-participante: Eu poderia usar... Utilizar o dicionário só para algumas palavras, no caso específico do teatro. Mas se a gente fosse trabalhar especificamente, o texto, sem o teatro, aí seria o uso constante do dicionário. Tá?

Professor-pesquisador: Tá certo. E... E... E aí, nessa questão do... do, da interação e do dia-a-dia, você acredita que daria conta dessa situação, é... Da intera... Da interação. O fato de... De você propor teatro pra eles daria conta da interação, a interação se daria nesse momento aí, e todos eles é... por... Pelo tema, o tema...

Professor-participante: Pertencente ao dia-a-dia deles.

Professor-pesquisador: Pertencente ao dia-a-dia, ao cotidiano deles, eles se interessariam por isso e naturalmente haveria...

Professor-participante: Essa troca.

Professor-pesquisador: Essa troca.

Professor-participante: E... O texto, ele... Ele mostra isso, é fantástico. Porque você consegue trabalhar isso junto com o aluno, e você mesmo pode fazer esse teatro com ele, você mesmo participando.

Professor-pesquisador: Hum,hum!

Professor-participante: Então... Dá prá fazer com a sala inteira? A maioria dos alunos. Porque tem gente que é acanhada, tem gente que num quer, tem gente que num quer falar, tem gente que num quer participar... Mas...

Professor-pesquisador: Como é... Como é que cê trabalharia a interação dessas pessoas aí, tímidos, é... Que não querem participar em grupo, como é que...

Professor-participante: É uma boa pergunta. Porque quando eu dou um tipo de atividade desse porte, pelo menos eu tenho que fazer com que a pessoa fale pelo menos “ Hey, hello, hi, why ”, pelo menos pra ela ir perdendo a timidez dela, a pessoa já não gosta de falar em português, imagina numa língua estrangeira.

Professor-pesquisador: Agora imagine o seguinte, esse, essa atividade você que montou utilizando o seu material, como é que, como é que... De onde você tirou esse texto aqui, “My mistake”, de onde é que ele veio?

Professor-participante: Ele veio de um livro do CNA.

Professor-pesquisador: De uma escola de idiomas.

Professor-participante: De uma escola de idiomas. É... Foi uma unidade que eu tive no segundo... Segundo módulo, de fácil interpretação, prá quem já tem uma base, que já vem de lá de trás.

Professor-pesquisador: Hum,hum. Tá. Então prá trabalhar com isso aqui ele precisa ter algum conhecimento da língua.

Professor-participante: certo.

Professor-pesquisador: Tá certo. E essa parte aqui, situação de aprendizagem,aqui são dois, duas coisas diferentes, né? O texto vem de um lugar e a situação de aprendizagem vem de outro, né?

Professor-participante: Que foi adaptado de acordo com os livrinhos do...

Professor-pesquisador: Os cadernos do, os cadernos do professor, da rede estadual, né?

Professor-participante: Hum,hum (concorda)?

Professor-pesquisador: Tá certo. É isso. Obrigado.

ANEXO 3

Amostra de sessão reflexiva

Primeira sessão, realizada em 07/12/2009

Professor-pesquisador: É o seguinte Ron, nossa conversa aqui, ela acontece depois da leitura né, você leu aquele texto da Mizukami, as abordagens de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação de material didático de Ramos (1998/2009)... Então aí eu havia pedido pra você analisar, tentar dar uma comentada, é sobre aquilo que você viu depois da leitura, primeiro você fez e aí depois da leitura eu queria que você comentasse ta? Eu também fiz essa análise e vi que na sua unidade tem dois textos né, o *My mistake* e o *Egyptian Gods Goddesses and mythology*. Então o que que acontece, esses textos pelo que eu pude ver eu não sei mas eu acredito que eles não são textos autênticos. Por exemplo esses são textos criados para desenvolver...a aula, com fins didáticos, né? Ou seja, trabalhar a estrutura sintática, trabalhar verbos, no caso do *My mistake* tem muito verbo no passado e tudo mais. E aí eu gostaria de saber o seguinte como é você pretende trabalhar esse aqui da situação de aprendizagem um do *My mistake* ó, você falou, você coloca lá ó verbo *to be*, *simple present*, *simple past*, *false cognates*, aí você coloca o tempo previsto, o conteúdo que vai trabalhar e os temas amizade que é o que está escrito lá no texto, né, só que você não colocou o seguinte como é que você vai transformar isso, você não fez isso, não transformou esse texto aqui em atividade, por exemplo atividade um, o que é que o aluno vai fazer com esse texto, né? Você não colocou aqui, então eu gostaria que você falasse alguma coisa a respeito, disso. Tá, por exemplo aqui ó, aqui você tem o texto como é que, aqui você faria o seguinte ó, na situação de aprendizagem um, faça a distribuição da cópia do texto para os alunos, faça uma leitura, pergunte se eles são capazes de entender o texto sem o uso do dicionário, certifique-se que eles comecem a ler o texto com o seu auxílio, eu gostaria de saber isso aqui ó, como é que eles vão ler o texto com o seu auxílio? Que tipo de auxílio você prestaria pra eles?

Professor-participante: Depois da leitura da Mizukami, eu consegui perceber nesse texto que ele é praticamente tradicional... (pesquisador interrompe)

Professor-pesquisador: Ó seu comentário tá aqui ó, escrito aqui embaixo, eu coloquei do jeito que você fez (o pesquisador refere-se ao comentário do participante que ele digitou no final da unidade didática).

Professor-participante: Eu dei muita ênfase nessa parte aqui, na repetição e memorização, a ideia é refazer esse texto...

Professor-pesquisador: Ah! Então você pretende refazer o texto, ou a unidade didática?

Professor-participante: A unidade didática.

Professor-pesquisador: Mas nessa refacção da unidade como é que você vai fazer pra utilizar esses dois textos?

Professor-participante: Eu quero pegar um texto autêntico, um artigo de opinião, eu não lembro de onde eu tirei esse daqui (referindo-se ao texto *Egyptian Gods, Goddesses and mythology*), eu lembro de ter algo parecido com um artigo de opinião mas eu não tenho certeza.

Professor-pesquisador: É não tem fonte aqui.

Professor-participante: É não tem fonte, não tem nada.

Professor-pesquisador: E o do *My mistake* eu lembro que você disse que tirou de um livro texto do CNA

Professor-participante: O *My mistake* tinha, do CNA.

Professor-pesquisador: Eu lembro que foi do livro que você estudava até.

Professor-participante: Como é que você daria essa aula?

Professor-pesquisador: Do *My mistake* ou do...Cognato?

Professor-participante: Dos dois.

Professor-pesquisador: Do *My mistake* a ideia era literalmente tradicional, utilização de... Verificação aqui o que que é o **ing**, leitura com o aluno, só de memorização.

Professor-pesquisador: Mas como é que você transformaria isso na aula, por exemplo? Você chega com o texto, escreve o texto na lousa.

Professor-participante: Na lousa ou faço cópia e...

Professor-pesquisador: Pra eles copiar no caderno...

Professor-participante: Copiar no caderno e praticamente é só decodificação das palavras. É isso que eu vi, por isso é que eu preciso refazer minha unidade.

Professor-pesquisador: Ah! Então você chegou a essa conclusão que você precisa refazer...

Professor-participante: Refazer.

Professor-pesquisador: Por conta disso aí.

Professor-participante: É.

[....]

ANEXO 4

Versão 1 da unidade didática, elaborada pelo professor-participante em novembro de 2008

My mistake 1ª versão

John and Bill were drinking beer and talking about their boyhood days. John was still single, but Bill was now a married man, although he didn't seem to be very happy about it. Bill was explaining to his friend how one mistake, one single mistake, sometimes affected the whole life of a man, when his friend interrupted him. He was impressed by the strange appearance of a woman who was walking towards them. The woman was extremely fat and ugly. Besides, she was wearing an old-fashioned dress and she had a ridiculous hat on her head.

"Who is that terrible monster?" John asked his friend.

"It's my wife," answered Bill, in a low voice.

John was very upset and began to apologize for his mistake.

"It's not your mistake, my friend," said Bill. "It's mine."

Situação de aprendizagem 1

- 6) Faço a distribuição da cópia do texto acima para todos os educandos, realizo uma leitura para os alunos.
- 7) Pergunto se eles são capazes de entender o texto sem o uso do dicionário.
- 8) Em seguida, solicito que eles comecem a ler o texto, com meu auxílio.
- 9) Após a leitura tentaremos localizar no texto as palavras que são parecidas com a Língua Portuguesa (scanning verificar diferença e skimming)
- 10) Nesta parte, trabalhamos o cognato e falso cognato.

Situação de aprendizagem 2

- 1) Com a cópia do texto acima, em mãos do educando, podemos iniciar uma atividade na intenção de formação de um teatro.
- 2) Faço a separação em grupos de 3 ou 4 pessoas para iniciarmos as separações das participações de cada um na peça.
- 3) O primeiro grupo tende a ser o mais observado pelos outros grupos, neste tenho que dar maior atenção, pois o restante já estará mais a vontade.
- 4) Nesta fase, tento fazer a maior parte do teatro, mostrando a importância do trabalho em grupo.
- 5) Avaliação do teatro com todos os educandos, mostrando o valor de se trabalhar em grupo.

Anexo 5

Versão 1 da unidade didática, elaborada pelo professor-participante em fevereiro de 2009

My mistake 2ª versão

John and Bill were drinking beer and talking about their boyhood days. John was still single, but Bill was now a married man, although he didn't seem to be very happy about it. Bill was explaining to his friend how one mistake, one single mistake, sometimes affected the whole life of a man, when his friend interrupted him. He was impressed by the strange appearance of a woman who was walking towards them. The woman was extremely fat and ugly. Besides, she was wearing an old-fashioned dress and she had a ridiculous hat on her head.

"Who is that terrible monster?" John asked his friend.

"It's my wife," answered Bill, in a low voice.

John was very upset and began to apologize for his mistake.

"It's not your mistake, my friend," said Bill. "It's mine."

Situação de aprendizagem 1

Verb to be, simple present and simple past, false cognate.

Tempo previsto: 5 a 7 aulas

Conteúdo e temas: amizade de longa data, palavras de falso cognato e conceitos do verbo to be, simple present e simple past.

Estratégia: Trabalho individual e em grupo, intervenção do professor para verificação dos conhecimentos prévios e troca de informações sobre o tema e vocabulário remetendo a outras leituras como música e filmes.

Competência e Habilidades: Leitura para identificação do texto, verificação que tipo de texto estamos trabalhando, formal ou informal e reconhecer o assunto geral do que o tema se trata.

Recursos: Cópia do texto, dicionários e pequeno teatro com participação dos alunos e músicas com utilização de algumas palavras do texto.

Avaliação: processual, acompanhando o desenvolvimento e desempenho das atividades propostas.

Anexo 6

Versão 3 da unidade didática, elaborada pelo professor-participante entre maio e junho de 2009

My mistake 3ª versão

John and Bill were drinking beer and talking about their boyhood days. John was still single, but Bill was now a married man, although he didn't seem to be very happy about it. Bill was explaining to his friend how one mistake, one single mistake, sometimes affected the whole life of a man, when his friend interrupted him. He was impressed by the strange appearance of a woman who was walking towards them. The woman was extremely fat and ugly. Besides, she was wearing an old-fashioned dress and she had a ridiculous hat on her head.

"Who is that terrible monster?" John asked his friend.

"It's my wife," answered Bill, in a low voice.

John was very upset and began to apologize for his mistake.

"It's not your mistake, my friend," said Bill. "It's mine."

Situação de aprendizagem 2

Gerúndio e simple past

Tempo previsto: 3 aulas

Conteúdo e temas: Gerúndio e simple past

Estratégia: Trabalho individual e em grupo, intervenção do professor para verificação dos conhecimentos prévios em português sobre o uso exagerado do gerúndio e suas consequências.

Competência e Habilidades: Leitura e verificação do tipo de texto que estamos trabalhando

Recursos: Cópia dos textos realizados pelos próprios alunos com o gerúndio.

Avaliação: Produção de texto

COGNATOS

Egyptian Gods, Goddesses and Mythology

Ancient Egyptian society treated men and women equally - in the political, economic, and Judicial sense. Perhaps this social development reflects Egyptian mythology, where Goddesses play an equal, if not chief, role. The primeval /mother-figures in the earliest prehistoric Egyptian myths are female. Female deities were kept separate from the males, with their own temples and followers. Egyptian goddesses are also creator deities, and the protectors of the

pharaohs in the form of the snake, vulture or lioness.

Podemos dizer que de 83 palavras no texto, 27 podem ser facilmente reconhecidas por falantes do português. Elas estão grifadas.

Para falantes de português, lidando com vocabulário em inglês, é certamente mais fácil do que para falantes de línguas tais como turco, árabe ou japonês. Isto acontece porque um grande número de palavras são similares em português e inglês. Tais palavras são chamadas COGNATAS. Portanto, cognatos são palavras em inglês cuja forma escrita e significado são semelhantes a palavras em português.

Ex.: mythology - mitologia

chief - chefe

Existem poucas palavras em inglês que apesar de apresentarem forma escrita parecida com o português, têm significados diferentes em inglês. São os FALSOS COGNATOS. Mas não devemos nos preocupar muito com eles, já que são em número bastante reduzido.

Situação de aprendizagem 3

Cognatos e falsos cognatos

Tempo previsto: 2 aulas

Conteúdo e temas: Cognatos e falsos cognatos

Estratégia: Trabalho individual e em grupo, intervenção do professor para verificação dos conhecimentos prévios sobre cognatos e falsos cognatos.

Competência e Habilidades: Leitura e verificação do texto para localizar as palavras parecidas em português.

Recursos: Cópia dos textos.

Avaliação: Produção de texto com números de palavras semelhantes de língua portuguesa

Anexo 7

Versão 4 da unidade didática, elaborada pelo professor-participante após duas sessões reflexivas, em dezembro de 2009

ACTIVITY 1:

J) Look at these pictures below:



K) Can you understand what is the topic of this work?

L) Do you have some ideas when you look these images above?

M) Did you see a movie on tv with these images?

N) Mummification, Do you know what is?

HOMEWORK

Pesquise em duplas e responda as perguntas abaixo. Obs. Para próxima aula.

K) Países que praticam a mumificação?

L) Em qual continente fica esses países?

M) Por que acreditavam em vários Deuses e Deusas?

N) Todos acreditavam neles?

O) Em nosso país esse tipo de ritual é aceito? Justifique.

ATIVIDADE 2:

Em Grupo De 4 OU 5 Alunos, Discutir as informações pesquisadas na internet. Fazer comparação entre os outros grupos E anotar as semelhanças e as diferenças encontradas nos grupos sobre o tema proposto.

ATIVIDADE 3:

J) Em grupo, olhando para o título do texto abaixo, é possível saber do que se trata?

- K) Agora leia o texto rápido e tente localizar algumas palavras parecidas em português, chamadas cognatas.
- L) Você sabe em que tempo verbal está o texto?
- M) Esse artigo foi retirado de um jornal, revista, site?
- N) Os deuses eram separados das deusas?
- O) Na sociedade Egípcia homem e mulher eram iguais?
- P) Você sabe o que é mitologia?
- Q) Na antiguidade os faraós eram protegidos por deuses ou deusas? Em forma de que?

Egyptian Gods, Goddesses and Mythology

Ancient Egyptian society treated men and women equally - in the political, economic, and Judicial sense. Perhaps this social development reflects Egyptian mythology, where Goddesses play an equal, if not chief, role. The primeval /mother-figures in the earliest prehistoric Egyptian myths are female. Female deities. Were kept separate from the males, with their own temples and followers. Egyptian goddesses are also creator deities, and the protectors of the pharaohs in the form of the snake, vulture or lioness. The ancient Egyptians believed in many different gods and goddesses. Each one with their own role to play in maintaining peace and harmony across the land. Some gods and goddesses took part in creation, some brought the flood every year, some offered protection, and some took care of people after they died. Others were either local gods who represented towns, or minor gods who represented plants or animals. The ancient Egyptians believed that it was important to recognise and worship these gods and goddesses so that life continued smoothly.

<http://www.ancientegypt.co.uk/gods/story/main.html> 11/12/2009

Anexo 8

Versão 5 da unidade didática, relaborada pelo professor-participante após três sessões reflexivas e entregue em 18 de janeiro de 2010

Unidade Didática: EDUCANDOS (EM).

Objetivo atividade 1, ativação dos conhecimentos prévios dos educandos, mostrando imagens e perguntando-lhes qual é o assunto a ser trabalhado. Tempo previsto 1 aula.

HOMEWORK (OPCIONAL), Caso professor queira trabalhar com a interdisciplinaridade, GEOGRAFIA e HISTÓRIA, localidades, mapas, e outros.

Objetivo atividade 2, no final da pesquisa os educandos devem fazer um painel mostrando quais países é feito a mumificação, em qual continente eles estão. Tempo previsto 2 aulas

Objetivo atividade 3, fazer com que o educando seja capaz de perceber as diferenças entre os verbos regulares e irregulares, e entender o texto sem a utilização do dicionário e que consiga fazer um resumo sobre o tema apresentado. Tempo previsto 2 aulas.

Conteúdos a serem trabalhados

- a) Cognatos
- b) verbos: passado e presente.

Estratégia: Trabalho individual e em grupo, intervenção do professor para verificação dos conhecimentos prévios sobre cognatos.

Competência e Habilidades: Leitura e verificação do texto para localizar as palavras parecidas em português, reconhecer as diferenças entre os verbos, fazer a leitura de fotos.

Recursos: Cópia dos textos ou uso data show.

Avaliação: Produção de texto em língua portuguesa, comparando as diferentes culturas.

ACTIVITY 1:

- O) Look at these pictures below, and try to understand what we are going to work after that.



P) Did you see a movie on tv with these images?

Q) Mummification, Do you know what is?

HOMEWORK (opcional)

Pesquise em duplas os três tópicos abaixo. Obs. Para próxima aula.

P) Países que praticam a mumificação.

Q) Em qual continente fica esses países.

R) Mitologia

ATIVIDADE 2:

Em Grupo De 4 OU 5 Alunos, Discutir as informações pesquisadas na internet. Fazer comparação entre os outros grupos E anotar as semelhanças e as diferenças encontradas nos grupos sobre o tema proposto.

ATIVIDADE 3:

R) Em grupo, olhando para o título do texto abaixo, é possível saber do que se trata?

S) Retire do texto algumas palavras com escrita próxima da língua portuguesa, chamadas cognatas.

T) Faça duas listas com todos os verbos no presente e passado.

U) Você consegue perceber que existem diferenças entre os verbos em relação a terminação dos mesmos?

- V) Por que acreditavam em vários Deuses e Deusas?
- W) Todos acreditavam neles?
- X) Esse artigo foi retirado de um jornal, revista, site?
- Y) Os deuses eram separados das deusas?
- Z) Faça um resumo em português sobre o tema, comparando com a nossa cultura.

Egyptian Gods, Goddesses and Mythology

Ancient Egyptian society treated men and women equally - in the political, economic, and Judicial sense. Perhaps this social development reflects Egyptian mythology, where Goddesses play an equal, if not chief, role. The primeval /mother-figures in the earliest prehistoric Egyptian myths are female. Female deities. Were kept separate from the males, with their own temples and followers. Egyptian goddesses are also creator deities, and the protectors of the pharaohs in the form of the snake, vulture or lioness. The ancient Egyptians believed in many different gods and goddesses. Each one with their own role to play in maintaining peace and harmony across the land. Some gods and goddesses took part in creation, some brought the flood every year, some offered protection, and some took care of people after they died. Others were either local gods who represented towns, or minor gods who represented plants or animals. The ancient Egyptians believed that it was important to recognise and worship these gods and goddesses so that life continued smoothly. The earliest ancient Egyptians buried their dead in small pits in the desert. The heat and dryness of the sand dehydrated the bodies quickly, creating lifelike and natural 'mummies'. Later, the ancient Egyptians began burying their dead in coffins to protect them from wild animals in the desert. However, they realised that bodies placed in coffins decayed when they were not exposed to the hot, dry sand of the desert.

Over many centuries, the ancient Egyptians developed a method of preserving bodies so they would remain lifelike. The process included embalming the bodies and wrapping them in strips of linen. Today we call this process mummification.

<http://www.ancientegypt.co.uk/gods/story/main.html> 11/12/2009