

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Luana de França Perondi

Vivenciar expectativas, construir outros olhares: re-significando o processo
de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Luana de França Perondi

Vivenciar expectativas, construir outros olhares: re-significando o processo
de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

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

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

Dedicatória

Ao amor de Deus me envolve.

Ao poder de Deus me protege.

A presença de Deus vela por mim.

Onde quer que eu esteja, Deus ali está.

À minha família, com especial amor e carinho, pelo incentivo em todos os momentos.

A todos aqueles que mergulharam comigo nesse rio.

Perondi, Luana de França. Vivenciar expectativas, construir outros olhares: re-significando o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Resumo

Este trabalho é o relato de uma experiência vivenciada por mim e por meus alunos do primeiro ano do ensino médio nas aulas de inglês de uma escola estadual na cidade de São Paulo, ao longo do ano de 2006. Iniciei esta pesquisa com o objetivo de verificar as expectativas iniciais de alunos de um primeiro ano do ensino médio da rede pública em relação às aulas de inglês e até que ponto essas expectativas foram alcançadas ao final da pesquisa. Busquei, também, analisar como o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa foi re-significado pela professora para atender a essas expectativas e como e se as re-significações da professora foram, por sua vez, re-significadas pelos alunos. Para isso, inicialmente, concentro minha atenção em questões relativas ao quadro teórico subjacente a esta pesquisa, que se encontra na pedagogia crítica (Freire, 1970, 2000; Giroux, 1988, 1997), na reflexão sobre a ação docente (Schön, 1983), nas práticas de ensino-aprendizagem de inglês no mundo contemporâneo (Canagarajah, 2002, 2005; Moita Lopes, 2002, 2003, 2006), e na questão do método na época pós-modernista (Kumaravadivelu 2001, 2003). Em seguida, narro como o trabalho tomou a forma de pesquisa-ação, quais foram os participantes e os variados instrumentos utilizados na geração de dados. Finalmente, descrevo as situações vivenciadas e apresento os resultados da análise dessas situações.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua inglesa – Ensino médio – Reflexões – Expectativas – Re-significações.

Perondi, Luana de França. Vivenciar expectativas, construir outros olhares: re-significando o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Abstract

This dissertation is a report on a experience lived by me and the first year High School students that I taught in a State School in São Paulo in 2006. I started this research aiming at discovering what were the expectations those students had and to what extent they would have been reached by the end of the research. I also analyzed how the English teaching-learning process was re-signified by the teacher so as to satisfy those expectations and also to see whether the teacher's re-significations were re-signified by the students. I initially deal with questions concerning the theoretical framework that underlies this research. Critical pedagogy (Freire, 1970, 2000; Giroux, 1988, 1997), reflective teaching (Schön, 1983), practices of teaching-learning English in the contemporary world (Canagarajah, 2002, 2005; Moita Lopes, 2002, 2003, 2006), and the notion of post- method (Kumaravadivelu 2001, 2003). Then, I describe how the research has taken shape as action-research, who the participants were, as well as the several instruments used in order for me to generate the data. Finally, I describe the situations lived by me and by the students, and the results of such analysis.

Key words: English teaching-learning – High School – Reflections – Expectations – Re-significations.

Sumário

Apresentação	1
Capítulo 1 – Leituras: compondo olhares	7
A Lingüística Aplicada (LA)	8
O conceito de saber local.....	10
A construção do meu saber local	12
O pós-método	14
A pedagogia crítica	18
Reflexão	21
Capítulo 2 - O rumo das águas	25
Escolha do tipo de pesquisa	26
A pesquisa-ação	27
Por que recorro à pesquisa-ação?	32
Contexto de pesquisa	34
A escola	34
Os participantes: mergulhadores rumo ao movimento das águas....	36
A professora-pesquisadora	36
Os alunos	36
A geração de dados	41
Instrumentos e procedimentos de coleta	41
As aulas: exemplos de mergulhos experienciados.....	45
Procedimento de análise de dados	49
Validade da pesquisa	51
Capítulo 3 - Perscrutando o movimento das águas	53
Conhecendo as expectativas iniciais dos participantes	56

Mergulho nas águas: início das transformações	67
Indo ao encontro das águas do mar	85
As ondas de re-significação: lembranças de um processo	86
Desenhando outros olhares	95
O retorno das águas para afluentes de possibilidades	107
Reflexões finais: possibilidades de afluentes a serem explorados	109
Referências	115
Anexos	120
Anexo I: Questionário de levantamento de necessidades	120
Anexo II: Registro de lembranças	123

Lista de quadros

Quadro 1: Data e duração das aulas áudio – gravadas	42
Quadro 2: O que representa saber/estudar inglês	56
Quadro 3: Preferência por assuntos nas aulas de inglês	58
Quadro 4: Dificuldades possíveis no aprendizado da língua inglesa	59
Quadro 5: Atividades que ajudariam a aprender inglês.....	60
Quadro 6: Expectativas iniciais dos alunos	62
Quadro 7: Resumo de expectativas iniciais e mudanças	94

Lista de figuras

Figura 1: Ciclo desta pesquisa.....	32
Figura 2: Gráfico evolutivo da pesquisa-ação.....	33
Figura 3: Interpretação figurativa da aluna Ana.....	37
Figura 4: Interpretação figurativa da aluna Bruninha.....	37
Figura 5: Interpretação figurativa do aluno Dani.....	38
Figura 6: Interpretação figurativa da aluna Ellen.....	38
Figura 7: Interpretação figurativa do aluno Henrique	39
Figura 8: Interpretação figurativa do aluno Helinho	39
Figura 9: Interpretação figurativa do aluno Justino	40
Figura 10: Interpretação figurativa do aluno Leo	40
Figura 11: Interpretação figurativa do aluno Lourenço.....	40
Figura 12: Interpretação figurativa das alunas Anne e Jack.....	41
Figura 13: desenho inicial de Dani	96
Figura 14: desenho final de Dani	96
Figura 15: desenho inicial de Helinho	97
Figura 16: desenho final de Helinho	97
Figura 17: desenho inicial de Henrique	98
Figura 18: desenho final de Henrique	98
Figura 19: desenho inicial de Leo	99
Figura 20: desenho final de Leo	99

Figura 21: desenho inicial de Justino	100
Figura 22: desenho final de Justino	100
Figura 23: desenho inicial de Jack	101
Figura 24: desenho final de Jack	101
Figura 25: desenho inicial de Ellen	102
Figura 26: desenho final de Ellen	102
Figura 27: desenho inicial de Bruninha	103
Figura 28: desenho final de Bruninha	103
Figura 29: desenho inicial de Ana	104
Figura 30: desenho final de Ana	104
Figura 31: desenho inicial de Luana	105
Figura 32: desenho final de Luana	105

Apresentação

E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo o fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se nem ao verbalismo nem ao ativismo.

Freire, 1970

O estudo ora apresentado baseia-se em uma pesquisa de campo realizada no percorrer das aulas de inglês, no ano de 2006, com alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual. É uma pesquisa que me possibilitou enxergar que é preciso reconhecer que, ao desempenharmos nossa tarefa docente, aprendemos e também saímos, tanto quanto os alunos, modificados e enriquecidos.

Este é, assim, um trabalho que relata as experiências de aulas na proposta de re-significação¹ das práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como os percalços que eu, enquanto docente e pesquisadora, enfrentei ao aceitar o desafio de lidar com a realidade local da escola pública estadual, deparando com o déficit de educação formal, a falta de recursos e todo o desinteresse dos alunos que se apresentava como consequência da falta de conhecimento da matéria, de seu uso e das possibilidades de aprendizado.

É diante desse desafio que faço um convite para um mergulho de re-significações em meio às tímidas águas de um rio, que vai ao encontro das agitadas águas do mar que, num movimento semelhante ao de maré alta, chocam-se e, com isso, formam ondas que misturam expectativas, emoções e sentimentos dos alunos e desta professora-pesquisadora, e resultam, finalmente, no retorno à calmaria, mas com uma diferença vital: ambos carregam em si partes deste rico contato – partes estas que, certamente, serão de vital importância no processo do trabalho e geração de outros olhares sobre a experiência compartilhada.

Metaforicamente, é também desse encontro do global - aqui entendido como os conhecimentos advindos dos contextos de poder do mundo - e que acima relacionei com as águas do oceano, com o local - o saber gerado nos contextos diários da sala de aula - que relacionei com as águas de um rio, que resulta a minha formação docente e a minha experiência aqui relatada e analisada.

Tal turbilhão inicia-se na Faculdade de Letras, em que as águas salgadas do oceano que vagam pelo mundo nos são oferecidas de forma quase mecânica. Ao se deparar com a prática em sala de aula, enfrenta-se o choque de experiências vividas -

¹ re-significação implica dar um outro sentido, não descartando o que foi vivido ou aprendido, mas modificando-o. (Pimenta 1998:154)

formação educacional dos alunos, contexto sócio-econômico, experiência com a língua e influências culturais, dentre inúmeros outros fatores locais - o que acaba por fazer com que alguns professores se percam no meio do caminho, não possibilitando identificar-se diante de uma posição de constante curiosidade e humildade, não aprendendo a escutar e a ver a riqueza que essa experiência em sala de aula traz e como ela re-significa não só a prática, mas suas próprias vidas.

É também pensando nessa pretenciosa metáfora do percurso das águas de um rio, representando o saber local, em direção às agitadas águas do mar, representando o global, que a presente pesquisa se estrutura. Nesse sentido, o capítulo intitulado *Leituras: compondo olhares* apresenta a minha trajetória como professora de inglês da rede pública estadual da cidade de São Paulo: um ir e vir constante, um mergulho em suas águas revoltas que, ao longo do percurso desta pesquisa, insinuou-se em outras interpretações teóricas e práticas, em meio aos deslocamentos de posições dos participantes que desejavam buscar por re-significações.

Na busca por outros olhares para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, iniciei uma transformação pessoal e profissional no decorrer das aulas da disciplina de: *De Teorias Globais para o Desenvolvimento do Saber Local* ministrado por minha orientadora. Em função dessa transformação, pensei em uma pesquisa em que pudesse propor algo em minha sala de aula, algo que provocasse transformações em meus alunos e que os ajudasse a dar um outro sentido às aulas de inglês.

Meu primeiro passo rumo a outros olhares em sala de aula foi reconhecer a necessidade de levar meus alunos a entender que possuem um papel ativo na sociedade e que cabe a eles assumi-lo, tendo um possível caminho a aprendizagem da língua inglesa.

O professor deve, assim, ensinar o aluno não somente o sistema lingüístico, mas o modo de interagir com aquele novo conjunto de conhecimentos para que ele seja responsável não só por aprender, mas por agir, baseando-se nesses novos conhecimentos. Dito de outro modo, o professor deve estimular o seu aluno a tornar-se consciente de que aprender uma segunda língua é um processo longo e que exige uma atitude questionadora, uma atitude de negociar o mundo por meio de uma segunda língua.

Essa negociação envolve, por sua vez, a compreensão da palavra em um contexto no qual o sujeito falante esteja inserido, de forma que este interaja, atue e altere o contexto que o circunda. O resultado dessa ação conjunta poderá acarretar a mudança da visão de mundo do aluno, uma vez que ela possibilita que ele se torne mais consciente e mais capaz de argumentar e de mudar o espaço, construindo outros saberes que serão úteis não só a si, mas à comunidade onde atua.

Dessa forma, devemos considerar que o ensino de uma língua estrangeira como o inglês, amplamente propagada e cuja importância está reconhecidamente relacionada ao contexto sócio-econômico e cultural estrangeiro ao qual originalmente pertence, não serve apenas, ideologicamente falando, como forma de tornar o sujeito um cidadão democrático e cumpridor de seus deveres, para “manter a paz no mundo”, mas para, sobretudo, fazer com que o aluno entenda que lidar com essa realidade significa sua maior atuação não em um local utópico, um lugar que talvez ele alcance na sociedade, mas sim em seu círculo, em sua comunidade, no meio em que vive.

O inglês deve ser entendido como meio e não fim. Por isso mesmo, deve ser ensinado não como algo inédito para um aluno ‘sem’ cultura, mas como parte *integrante* de uma cultura muito rica já existente na vida desse aluno, que não é uma *tabula rasa*, onde os conhecimentos serão registrados pela primeira vez.

Considerando, pois, essas questões, é que proponho como objetivos deste trabalho

1. Verificar as expectativas iniciais de alunos de um primeiro ano do ensino médio da rede pública em relação às aulas de inglês e até que ponto essas expectativas foram alcançadas ao final da pesquisa;
2. Analisar como o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa foi re-significado pela professora para atender a essas expectativas;
3. Analisar como e se as re-significações da professora foram, por sua vez, re-significadas pelos alunos.

Para alcançar os objetivos acima, proponho a realização de uma pesquisa-ação, com base em uma sala de aula, da qual dados serão gerados e analisados a fim de responder às seguintes perguntas:

- Quais são as expectativas iniciais dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no primeiro ano do ensino médio?
- Como o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa foi re-significado pela professora para atender às expectativas iniciais dos alunos?
- Como as re-significações da professora provocaram efeito nas expectativas dos alunos ao longo da pesquisa?
- Até que ponto as expectativas dos alunos foram alcançadas ao final da pesquisa?

Este trabalho é, antes de tudo, o relato e a análise de experiências pedagógicas em sala de aula que trouxeram a mim, pesquisadora, não só um novo modo de enxergar a minha própria posição como docente e o meu *fazer* docente, mas a preciosa oportunidade de, com isso, partir para a busca, a compreensão e a reflexão acerca de uma série de conceitos correlacionados que passaram a embasar minha pesquisa e, portanto, minha análise.

Este é o contexto no qual eu, conscientemente, me insiro enquanto docente-pesquisadora, responsável por ações políticas que mudem não só minha ação em sala de aula, mas meu percurso profissional na área de ensino-aprendizagem, de forma a melhorar cada vez mais minha prática didático-pedagógica. Acredito, também, que tais transformações propiciem novas condições de ensino-aprendizagem aos alunos – baseadas nos outros olhares adquiridos por essa série de re-significações da prática docente e do aprendizado discente.

No que concerne à estrutura do trabalho, ele se organiza em três partes. Início com o capítulo *Leituras: compondo olhares*, que explicita o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa. Nele, discuto o papel da Lingüística Aplicada e suas implicações no ensino de língua inglesa. Nesse capítulo, também, discorro sobre o saber local e sobre o processo de construção do meu saber local, atrelado ao pós-método, conceito desenrolado por meio de um breve histórico do ensino da língua inglesa. A pedagogia crítica e a reflexão formam, em consonância, o conjunto de teorias que embasam este estudo.

O capítulo 2: *O rumo das águas* trata da metodologia de pesquisa, justificando a escolha da pesquisa-ação. Apresenta os participantes e o contexto da pesquisa, bem como os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise dos dados.

O capítulo 3: *Perscrutando o movimento das águas*, analisa e discute os dados da pesquisa, relatando sobre as expectativas iniciais dos alunos e as expectativas demonstradas ao longo das aulas, narrando o processo das transformações do mergulho nas águas do rio. Também é narrado, neste capítulo, o percurso até o encontro com as águas do mar que formam ondas de re-significações, incluindo também desenhos realizados pelos participantes da pesquisa que revelam as expectativas e mudanças ocorridas ao longo do presente trabalho.

Em *Reflexão final: possibilidades de afluentes a serem explorados*, retomo algumas idéias principais do trabalho, seguido de reflexões do agido e aprendido ao longo do mergulho na pesquisa.

Refaço, então, o convite para o mergulho no turbilhão gerado do choque entre as águas desse rio, em si tortuoso, com as águas do mar que invadem, revolvem, recolhem e recuam com um pouco do rio, um pouco de nós, de nosso contexto, de nossa experiência, e deixam para sempre, conosco, um pouco de si, de seu sal, que modifica e tempera nossa experiência, re-significando-a, mudando-nos inexoravelmente.

Capítulo 1

Leituras: compondo olhares

Uma idéia ou teoria não deveria ser simplesmente instrumentalizada, nem impor seu veredito de modo autoritário, deveria ser relativizada e domesticada. Uma teoria deve ajudar e orientar estratégias cognitivas que são dirigidas por sujeitos humanos.

Morin (2000:29)

Início o capítulo expondo os motivos pelos quais minha pesquisa situa-se na área de Lingüística Aplicada, e tomo este espaço também para expor a relação dos autores utilizados para construir o arcabouço teórico desta pesquisa.

A Lingüística Aplicada

Pesquisar em qualquer área significa contribuir para a produção de conhecimento. A pesquisa em Linguística Aplicada (tratada daqui em diante por LA) tem encontrado diversos expoentes engajados na mudança da visão de LA que atravessou os anos 1950, 1960 e 1970, tipicamente tida como centrada nos aspectos práticos do ensino de línguas, do aprendizado de línguas e do teste de línguas (Grabe & Kaplan 1992: 281).

A LA configura-se em uma área de pesquisa que está diretamente relacionada à resolução de problemas práticos da realidade. Tal ciência faz uso de vários meios para compreender os fenômenos lingüísticos ocorridos na comunicação social, e procura respostas que contribuam para a melhoria e esclarecimento desses fenômenos. É necessário esclarecer que quando um pesquisador fala de LA, ele não se refere à aplicação de teorias da lingüística, mas à busca de alternativas para problemas de caráter prático que venham a surgir na linguagem.

Celani (2000) vê a LA como área do conhecimento. Segundo a pesquisadora, essa área é vista hoje “como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem”. A autora concorda que, ao ter em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica - já que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos - “está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica”. (Celani, 2000: 19).

Já Moita Lopes (2006) sugere LA como uma área de pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar que leva em consideração as transformações das práticas e produções sócio discursivas da atualidade. Segundo o autor, ela se atrela aos questionamentos postos pelo momento histórico presente, face às mudanças que testemunhamos diariamente nos diversos contextos. A LA também visa à compreensão dos processos de uso da linguagem e de construção de sentido em diferentes contextos sociais.

No contexto da LA, Celani (2000) reitera a importância de os lingüistas aplicados se esforçarem para se tornarem mais visíveis pelas autoridades educacionais, colocando-se a serviço da comunidade, falando sobre as contribuições que têm a dar, principalmente no que concerne ao trabalho da linguagem na escola, lugar no qual os sujeitos são preparados para sua atuação como cidadãos com plena capacidade de atualizar seu potencial intelectual e afetivo na força de trabalho e na vida social como indivíduos esclarecidos e eficientes.

Allwright (2006) defende que se deve transpor o ideal de ensino-aprendizagem como “trabalho” para o de ensino-aprendizagem como “vida”. Assim, a qualidade do discurso produzido em sala de aula deve passar a ser um elemento revelador e gerador de entendimento intra e interpessoal. Dessa forma, a tarefa primordial de um educador consciente seria buscar junto com seus alunos o entendimento no ensinar e no aprender, relacioná-lo com o que se deve buscar no seu desenvolvimento diário como seres humanos na cultura em que se inserem.

Partindo das premissas de que a linguagem é uma prática social e de que, ao estudar como ela é empregada em uma diversidade de contextos de ação, estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva, vejo como o lingüista aplicado, um “cientista social”, tem a possibilidade de exercer um papel político e ético na contribuição para a melhoria das condições de vida daqueles que têm menos acesso às informações.

No presente trabalho, procuro relacionar a teoria à prática, corroborando o pensamento de Moita Lopes (2006: 31), “é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas *sociais* que queremos estudar”. Nesse sentido, procuro discorrer, a seguir, sobre o papel do saber global e do saber local. (Canagarajah, 2005).

O conceito de saber local

No contexto de ensino atual - principalmente no ensino de língua estrangeira -, há, de acordo com Moita Lopes (2002:90), a necessidade de atribuir sentido às transições rápidas que as sociedades estão experimentando graças à globalização. No contexto social da sala de aula, porém, essas mudanças exigem um novo posicionamento do professor para receber o mundo, bem como o que está acontecendo ao seu redor.

Foi de acordo com esse novo posicionamento que busquei outras alternativas para as aulas de inglês por mim ministradas e que foram alvo de análise do presente trabalho. Nesse processo, segui atrelando minha pesquisa às mudanças que estão ocorrendo devido à globalização, atentando mais para a prática docente, de forma que fosse possível encontrar novos rumos e significados para a prática do ensino-aprendizagem.

Estamos, então, diante do que Giddens (1997) nomeia “modernidade reflexiva”, que nos possibilita reinventarmos a vida social. Hoje, por meio da TV e do computador, podemos viajar por outros mundos e outros discursos sem sair de casa. Vivemos em um tempo em que a linguagem é muito importante, posto que o processo de globalização é construído por meio do discurso nas idas e vindas das redes de comunicação (Moita Lopes, 2005).

Em contrapartida, existem discursos hegemônicos presentes em todas as partes do mundo, que influenciam um processo de mundialização, influenciado pelo poder econômico norte-americano. Este, por sua vez, procura criar verdades universais e impor “o pensamento único”. (Santos, 2000)

Segundo Canagarajah (2005), a realidade impõe ao profissional da educação ações que contribuam para redescobrimto e compreensão do saber global, dando maior ênfase ao saber local do professor. De acordo com o autor, esse saber local é gerado em contextos diários de trabalho, ou seja, do espaço que permite a emergência desse novo saber, organizado e construído a partir daquilo que acontece em sala de aula.

Assim, cabe aqui definir o que é o saber global e o saber local. O saber global é aquele que circula pelas redes de comunicação ao redor do mundo e geralmente é um saber dado como certo, pois é gerado por meio de teorias globais que provêm dos grandes centros.

O saber local é o que emana da prática, que está ligado ao contexto e que é específico de uma comunidade. É gerado da base para o topo, por práticas sociais da vida cotidiana e não provêm das grandes teorias globais. Falo aqui do saber local, porque acredito na sua importância em contexto de sala de aula e por possibilitar outros posicionamentos² frente às aulas de inglês por mim ministradas.

É importante salientar, conforme Canagarajah (2002:251), que o saber local não nasce da noite para o dia, “Saber local não é um produto constituído por crenças e práticas do passado. Saber local é um processo – um processo de negociação de discursos dominantes e de engajamento na construção contínua de um conhecimento relevante no contexto de nossa história e prática social”³.

Segundo Celani (2004:87), é preciso compreender que o saber local não é um construto unitário ou homogêneo, pois é constituído por práticas. Assim, torna-se necessária a reconstrução do saber local por via de um processo de reinterpretação, por meio de atividades criativas. A construção do saber local é um processo contínuo, em que se há de encarar conflitos e desafios, ter alta flexibilidade e baixa resistência, e derrubar barreiras criadas pelas teorias globais provenientes dos grandes centros.

Faz-se importante, também, entender que, no que concerne ao saber local, as teorias globais não devem ser ignoradas, mas negociadas em termos das condições materiais e das práticas sociais da comunidade (Celani, 2004: 90). Isso significa dizer que deve haver um diálogo entre o global e o local, reconhecendo o que é local para incorporar o que é global.

Esse diálogo entre o global e o local foi o que Robertson (1995) chamou de “glocalização”. De acordo com o autor, esse termo refere-se a manifestações locais do

² Tais posicionamentos serão discutidos nos capítulos 3 e 4 deste trabalho.

³ Minha tradução de: *Local knowledge is not a product constituted by the beliefs and practices of the past. Local knowledge is a process — a process of negotiating dominant discourses and engaging in an ongoing construction of relevant knowledge in the context of our history and social practice.*

conhecimento global, em que o conhecimento produzido pelos grandes centros não é ignorado, mas reelaborado a partir dos contextos locais de cada comunidade.

Para Robertson (2000), a *glocalização* representa a presença de tendências universais e particulares. A *glocalização* é o fenômeno em que as pessoas participantes de um contexto local, selecionam e alteram fatores advindos de possibilidades globais, os quais poderiam desencadear um processo democrático entre o local e o global. Ela resulta da convergência dessas duas atitudes fundamentais: ser global e ser local. A fusão desses dois conceitos emerge como resposta aos anseios de universalidade e da necessidade de nos mantermos fiéis à nossa identidade cultural.

Glocalização é, pois, localizar o global. Nesse sentido, a re-significação das práticas de ensino-aprendizagem de inglês em uma sala de aula, uma das propostas desta pesquisa, está vinculada ao sentido de *glocalização*, uma vez que a re-significação implica dar um outro sentido às práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa em contexto de sala de aula, mas sem desprezar totalmente aquilo que já foi visto e vivido.

Procurando ter outro posicionamento em sala de aula, passo a relatar algumas experiências vividas por mim como professora de inglês, fazendo a descrição da construção de meu saber local.

A construção do meu saber local

Ao longo de minha vida profissional, não tinha como hábito reservar momentos para refletir sobre o que fazia e em que base estava fundamentada a minha prática em sala de aula - nem mesmo em minha primeira experiência como professora, em uma escola de línguas particular.

Assim, desde a primeira experiência como professora de língua inglesa, eu me vi no redemoinho de tarefas administrativas e educacionais já pré-estabelecidas pela escola. Ministrei aulas para os níveis iniciais e intermediários com base em um processo padronizado de treinamento que envolvia o trabalho com os “*lesson plans*”, material

que nos era fornecido como produto acabado a ser aplicado em aula, seguindo uma metodologia audiovisual ali proposta. Dito de outro modo, não havia qualquer possibilidade de propor outros caminhos ou outras práticas didático-pedagógicas, ou de obter permissão para o uso de materiais que não obedecessem aos princípios da escola.

Mesmo assim, fui conquistada pela prática docente no âmbito de ensino de inglês e ingressei no curso de Letras. No curso de graduação, teorias, metodologias e técnicas me foram apresentadas, embora minha realidade profissional ainda fosse a da escola de línguas, onde eu deveria seguir um programa previamente elaborado.

Busquei outros espaços de ensino e, por isso, realizei o concurso para docente na rede pública estadual. Ao integrar, como efetiva, a rede pública de ensino, vislumbrei a oportunidade de elaborar meu próprio material e de aplicar o que eu havia aprendido na teoria. Talvez por ter pouca experiência, demorei a perceber que antes de aplicar as regras ditadas pelas teorias globais era necessário *olhar* minha sala para enxergar quais eram as expectativas dos meus alunos e o que eles precisavam saber para tornar possível um ensino mais condizente ao qual um outro sentido fosse por eles atribuído.

Esse *olhar*, que poderia ser chamado de intuição (Claxton, 2000), levou-me a refletir antes de agir, a pensar sobre o que os meus alunos desejavam me dizer, por meio de suas expressões e gestos, de forma a oferecer *feedback* de suas atividades, dúvidas e questionamentos, durante as aulas de inglês por mim ministradas.

Entendi, por meio das aulas vivenciadas, que era necessário incorporar algo além do *olhar*. Era preciso ter o que chamei de *olhar de escuta*. Esse *olhar* engloba a compreensão de sentimentos, de pensamentos, de expectativas, de apreensões e de outros elementos que podem ser percebidos somente por meio de uma observação atenta. *Escuta* passa a ser o termo utilizado para designar a atenção dispensada pelo docente aos aspectos expressos pelos alunos sobre suas expectativas e sentimentos.

O processo de reflexão, proporcionado pelas possibilidades do saber local, foi semelhante ao das leituras sobre o pós-método, e a esse respeito vem a discussão subsequente.

O pós-método

A possibilidade de outra abordagem pedagógica levou-me, então, a outras práticas didáticas e fez com que eu descobrisse e desenvolvesse um processo de reflexão, diferente daqueles que as teorias globalizadas dos grandes centros vêm apresentando ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras.

Para melhor compreensão acerca da discussão do pós-método⁴, inicio fazendo uma breve retrospectiva do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, para então chegar à abordagem pedagógica que permeia o presente trabalho.

Cumprе ressaltar que os métodos de ensino de línguas estrangeiras foram criados dentro de diferentes contextos históricos, em diferentes ambientes e com diferentes fatores de motivação. Destacando os principais métodos, conforme Leffa (1988) e Howatt (1988) esclarecem, há o da gramática – tradução, o áudio-lingual e o comunicativo.

O método da gramática-tradução era calcado na idéia de que o aspecto principal da língua é sua escrita, e de que ela é determinada por regras gramaticais. Esse método teve como objetivo principal explicar a estruturação gramatical da língua e acumular conhecimento a respeito dela e de seu vocabulário.

O método áudio-lingual tem como base o behaviorismo (uma teoria de aprendizagem na área da psicologia), e sua visão de linguagem baseia-se no estruturalismo. Os lingüistas daquele momento passaram a valorizar a língua falada, acreditando que o aprendizado de línguas estaria relacionado a reflexos condicionados, e que a mecânica de imitar, repetir, memorizar e exercitar palavras e frases seria fundamental para a compreensão da língua alvo.

A abordagem comunicativa nasce a partir dos anos 1970 e 1980, quando surgem novas teorias nas áreas da lingüística e da psicologia educacional. Tal abordagem assume que o objetivo do ensino de línguas é capacitar o aprendiz a se comunicar na

⁴ Kumaravadivelu (1994:38)

língua-alvo e que o contexto do curso de línguas deve incluir noções semânticas e funções sociais, e não apenas as estruturas lingüísticas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (doravante PCN-LE) (Brasil, 1998) iniciam um ciclo no ensino da língua inglesa no ensino fundamental no Brasil. Os PCN-LE propõem o ensino para comunicação. Pela primeira vez, emana do governo uma proposta para o sistema educacional brasileiro, por via do qual a série de pesquisadores consultados propõem um ensino voltado para a realidade do aluno, o que poderia melhorar a qualidade do ensino. Assim, além de se expor os professores aos princípios específicos do ensino de inglês, os PCN-LE reconhecem que é necessário envolvê-los em um processo de reflexão sobre a sua prática em sala de aula.

Essa visão educacional constitui um deslocamento, tendo em vista a forma de ensino que destacava o ato de depositar, ou narrar, ou transferir conhecimentos e valores aos educandos, vistos como meros receptores passivos, chamada por Freire (1970) de educação bancária, que permeou, e possivelmente ainda permeia o ensino de inglês nas escolas públicas.

Até onde podemos observar, o ensino de línguas está intrinsecamente ligado a moldagens metodológicas. Em geral, os métodos e abordagens são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser adotadas em qualquer lugar e em qualquer circunstância.

Devido aos avanços das pesquisas na área do ensino de línguas, pesquisadores no início da década de 1990 (Prabhu, 1990; Allwright, 1991) questionaram a aplicabilidade de um único método como resposta para o ensino de línguas estrangeiras. Kumaravadivelu, em 1994, questiona tais moldagens e propõe a condição pós-método, salientando que:

Pós-método significa uma busca por uma alternativa para o método mais que um método alternativo. Implica em uma mudança para além de métodos orientadores visando uma educação docente no pós-método. (Kumaravadivelu, 1994:38)⁵

⁵ Minha tradução de: Postmethod signifies a search for an alternative to method rather than an alternative method. Entails a move away from a methods-oriented to a Postmethod teacher education. (Kumaravadivelu, 1994:38)

Para o estudioso, por meio da pedagogia pós-método, os professores têm possibilidade para construir teorias orientadas para e a partir de sua prática em sala de aula. Ele define essa condição como "um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método" (Kumaravadivelu, 1994:28). O autor considera ainda que:

Se o conceito de método autoriza teóricos a centralizarem tomadas de decisões pedagógicas, a condição do pós-método habilita os profissionais a criarem prática inovadoras orientadas para o contexto de sala de aula de um local específico (Idem,1994: 29) ⁶.

Tal postura significa, segundo o autor, reverter a situação de insatisfação deixada pelas abordagens anteriormente criadas em uma situação que lide com o contexto como base de trabalho. Kumaravadivelu (2001: 537) traduz esse conceito em um sistema integrado por três parâmetros: a) o da particularidade, caracterizado por uma educação voltada para o contexto onde está inserida, com um verdadeiro entendimento das particularidades socioculturais, lingüísticas e políticas; b) o da praticidade, ou seja, a ruptura da divisão entre teóricos e usuários dos métodos, por meio da instrumentalização dos professores para que desenvolvam sua própria prática teórica; e c) o da possibilidade, que valorizaria a consciência sociopolítica dos participantes para ajudá-los na busca da formação de suas identidades e da transformação social.

O conceito de particularidade expõe a preocupação com o contexto do qual a pedagogia vem e no qual deve estar. Representa, em última instância, uma consciência crítica das exigências locais. Prabhu (1990: 162), no entanto, lembra que é necessário ao docente identificar de forma correta a série de fatores que se relacionam com o processo pedagógico cuja atenção volta-se para o conceito de particularidade.

Todavia, não basta o contexto para que uma pedagogia funcione de forma efetiva. O segundo elemento valorizado por Kumaravadivelu (2001: 541), a pedagogia da praticidade, vai além da vivência diária da sala de aula. Ela resulta do encontro da teoria e da prática e procura superar algumas deficiências inerentes à dicotomia “teoria *versus* prática”, encorajando e permitindo que professores teorizem sobre a sua prática e possam colocar o resultado desta teorização em sala de aula.

⁶ Minha tradução de: If the concept of method authorizes theorizers to centralize pedagogic decision making, the Postmethod condition enables practitioners to generate location-specific, classroom-oriented innovative practices (1994:29).

No entanto, Moita Lopes (2002) chama a atenção para o fato de que a passagem da teoria para a prática não se dá de forma natural e direta, uma vez que os sujeitos - professor e aluno - são marcados por sua historicidade e pelo seu inconsciente e, freqüentemente, deparam com a impossibilidade de controlar ou mesmo modificar sua realidade.

Na pedagogia da possibilidade, Kumaravadivelu (2001) trata da construção de cidadãos por meio da educação, resgatando as idéias de Paulo Freire, segundo as quais qualquer pedagogia implica relações de poder e dominação e pode ser usada para sustentar desigualdades sociais.

O reconhecimento e o desmascaramento dessas desigualdades fortalecem, nos participantes (alunos e professores), a necessidade de desenvolvimento de teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que estejam integradas às experiências trazidas por esses mesmos membros (Freire, 2000: 44-45).

Na pedagogia do pós-método, os princípios teóricos idealizados fundem-se aos procedimentos metodológicos, visto que a sala de aula é algo vivo e complexo. O pós-método pode refigurar a relação entre os teóricos e os professores ao “empoderar” professores com conhecimentos, habilidades e autonomia. A teoria surge da prática e, assim, a própria prática é teorizada.

Nessa perspectiva, o papel do professor não se resume a selecionar conteúdos e escolher técnicas para aplicá-los. Ele também pode propiciar aos alunos momentos de reflexão sobre o seu papel na sociedade, sobre como a linguagem está estruturada e sobre as ideologias presentes nas diversas manifestações lingüísticas.

Além disso, as experiências trazidas pelos participantes não estão relacionadas exclusivamente às referências de ensino-aprendizagem que acumularam em sua vivência, mas também ao ambiente sociopolítico e econômico no qual foram criados. Pennycook (1999: 340) sugere que o docente deve tomar uma atitude crítica no ensino de uma segunda língua, fator que envolve mudanças muito mais profundas do que inserir um elemento crítico no currículo:

(...) uma forma mais plausível de avanço é através de um engajamento crítico junto aos anseios, sonhos, e histórias das pessoas, ou seja, uma forma de pensar que impulse alguém a constantemente questionar ao invés de dogmatizar (1999: 343)⁷.

Pennycook (1999: 338) salienta que, para ensinar a pensar criticamente, o professor deve encontrar um equilíbrio entre valorizar as contribuições dos alunos e sutilmente desafiá-los. Ser crítico, segundo Pennycook (1999), é ser consciente, é desvelar a realidade, conscientizar e ajudar a interpretar as ideologias subjacentes aos discursos.

Ao valorizar uma educação voltada para o contexto social e a consciência sociopolítica dos participantes, o pós-método os ajuda na busca da formação de suas identidades e da transformação social. Isso ocorre porque ele expande o conceito de linguagem, definindo-a como um sistema com estrutura e funções realizadas dentro de um contexto de uso, constituída pelo ambiente sociocultural no qual se desenvolve. Dessa forma, determina e é determinada por convenções sociais e relações de poder estabelecidas no cenário no qual é utilizada.

A postura crítica, reflexiva e renovadora, tomada como ponto de partida para a construção do processo pedagógico e discutida no pós-método, vai ao encontro da pedagogia crítica e do processo de reflexão. Esses conceitos também embasam este trabalho e serão discutidos a seguir.

A pedagogia crítica

Diante das rápidas transições que ocorrem no mundo, Kumaravadivelu (2006: 137-8) atenta para o fato de que, ao se interessar por problemas do mundo real, a LA

⁷ Minha tradução de: ...a more plausible way forward is through a critical engagement with people's wishes, desires, and histories, that is, a way of thinking that pushes one constantly to question rather than to pontificate (1999: 343).

deve aliar-se à pedagogia crítica, uma vez que esse campo procura relacionar “a palavra com o mundo, a linguagem com a vida”. Além disso, os autores da pedagogia crítica chamam nossa atenção para a forma como o poder político, a estrutura social e a desigualdade são representadas e reproduzidas no uso da linguagem.

Na concepção de Paulo Freire (2000), na pedagogia crítica, a postura de um docente deve ser a de cuidar da relação ensino-aprendizado não como um fim, mas como um processo constante e sempre crítico, transpondo o limite da sala de aula e englobando a vida de cada um de seus participantes.

O entendimento da pedagogia crítica proporciona ao profissional da área da educação a oportunidade de inovação (MacLaren, 1997). Trata-se, sempre, da capacidade de ir além de comportamentos esperados e da capacidade de construir alternativas educacionais. Nessa perspectiva, professores necessitam encontrar formas e instrumentos para questionar e alimentar suas práticas, confrontando-as e recriando-as, produzindo, por meio de suas ações, os saberes.

Desse modo, o desafio está não somente na consistência lógica de cada um ou na comprovação de teorias que cada um possui, mas, essencialmente, na escolha moral que o profissional da educação (e cidadão) faz. Esse é um conceito de pedagogia que enfatiza o aspecto histórico e transformador na prática de cada docente, que visa à produção política e cultural envolvida na construção de conhecimento, de subjetividades e relações sociais.

Para Freire (2000), a pedagogia não visa apenas à transmissão de conteúdo, mas também à formação crítica dos estudantes. Tal formação deve estar ligada ao mundo, ao papel que desempenhamos no mundo por meio de nossas subjetividades.

Pedagogia crítica é, então, o termo para designar uma pedagogia que envolve uma atitude de constante avaliação e reflexão sobre o fazer cotidiano, que não toma o conhecimento como uma coisa acabada a ser transmitida, mas que está sempre aberta à possibilidade de “refazer o caminhar”. Nesse sentido, o professor crítico é aquele que busca ter consciência do que faz, que busca dar conta da complexidade do processo de ensino-aprendizagem a ponto de, se julgar necessário, mudar de caminho.

O professor crítico também deve ser crítico em relação ao que envolve sua disciplina e deve ser um agente político, engajado nos projetos sociais e que ajude o aluno a articular seu discurso contra “as normas lingüísticas e os construtos discursivos do centro” (Pennycook, 1994: 296).

Nesse sentido, Giroux (1997) ressalta que os professores são vistos como intelectuais transformadores, assumindo a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Assim, quando os docentes passam a olhar para si mesmos como intelectuais, podem começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que eles assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.

Para Giroux (1997), o professor intelectual deve tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, na qual as escolas representariam uma luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa, por sua vez, utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos.

Allwright (2003) afirma que a tarefa primordial de um educador consciente seria buscar junto com seus alunos o entendimento no processo de ensino-aprendizagem, relacionando-o com o que cada um deve buscar em seu desenvolvimento diário como ser humano em sua cultura.

Na pedagogia crítica, prioriza-se o diálogo como elemento primordial ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e à construção de identidades que se efetivam em sala de aula, possibilitando, por meio da ação dialógica, a formação de sujeitos reflexivos e atuantes no mundo globalizado.

Freire (2000) afirma que o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. O diálogo é, pois, uma necessidade existencial. Desse modo, dado que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação orientam para o

mundo em que é preciso transformar e humanizar, tal diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros indivíduos.

De maneira geral, na leitura dos autores acima, a pedagogia crítica é a educação que possui um desejo de mudança social e de fortalecimento do mais fraco⁸, que objetiva promover mudança na escola e na sociedade para o benefício mútuo de ambas.

Para tanto, é preciso pensar que, no contexto da vida, a pedagogia crítica possibilita a formação de cidadãos políticos. Para que esse processo de formação seja válido, é necessário ter a ética como ponto central no processo educativo e entender as diferenças de formação das identidades de professores e alunos, bem como de que forma essas diferenças são mantidas.

Ao incluir a visão de pertencimento ao mundo e entender que ao trabalhar com a noção de voz há a possibilidade de valorizar a natureza política do participante, o professor crítico buscará um trabalho no qual terá a oportunidade de se ver como intelectual transformador, valorizando o significado de um trabalho que caminha em direção à transformação social.

Assim sendo, procurando manter a visão de transformação em busca de outros olhares dentro da sala de aula, passo a seguir para a discussão de reflexão.

Reflexão

Reflexão, segundo Schön (1983), significa “uma forma especializada de pensar”. Ela implica um questionamento ativo, voluntário, persistente e rigoroso daquilo em que se acredita ou daquilo que se pratica; evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem. Schön (1983) diferencia o refletir do ato de rotina. A rotina, embora fundamental ao ser humano, pode ser guiada por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, ao

⁸ Empowerment (Pennycook, 1994: 64)

contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

Schön (1983) descreve uma epistemologia prática de um profissional reflexivo, considerando duas diferentes categorias: a “reflexão-na-ação” e a “reflexão-sobre-a ação”. A reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que ocorrem durante a ação. Nesse sentido, ela serve para reformular as ações do professor no decurso da sua intervenção. A reflexão-sobre-a ação refere-se à análise que o professor faz, *a posteriori*, sobre os processos e as características da sua própria ação.

A reflexão-na-ação deve ser feita no momento em que o problema ocorre e constitui um momento importante do processo educativo, porque estabelece um dinamismo de novas idéias e de novas hipóteses, que demandam do professor uma forma de pensar e agir mais flexível e mais aberta. Durante a reflexão-na-ação, é preciso aprender a construir e a comparar novas estratégias de ações, novas teorias, novos modos de enfrentar e de definir os problemas no momento da ação. Isso implica a capacidade e a importância de o professor reconhecer as singularidades das situações e de saber conviver com a incerteza e com os conflitos de valores, no sentido de buscar novas compreensões. Estar aberto para novas compreensões - liberto de preconceitos - significa saber incorporar e transcender os conhecimentos emergentes da racionalidade técnica.

Quanto à reflexão-sobre-a ação, ela assume o seu lugar no momento em que o professor se distancia da situação prática. Nesse processo de reflexão, a prática é reconstruída pelo professor a partir da observação, descrição, análise e explicitação dos fatos. Esses procedimentos são os que propiciam ao professor a tomada de consciência, ou seja, a compreensão da sua própria prática. Podemos dizer que a reflexão-na-ação representa o *fazer* - que ultrapassa o fazer automatizado - e que a reflexão-sobre-a ação representa o *compreender*. Esses são dois processos de pensamentos distintos que não acontecem ao mesmo tempo, embora ambos se inter-relacionem na qualidade reflexiva do professor.

Proponentes da reflexão crítica - entre eles, Smyth (1992) -, salientam que a reflexão não pode situar-se apenas nos aspectos de nível micro do processo de ensino-

aprendizagem e dos conteúdos, mas deve atingir, também, um nível macro de reflexão sobre as questões éticas, pessoais e políticas. Para conceder poder emancipatório ao professor, Smyth afirma que é necessário questionar a validade ética de certas práticas e crenças, como meio de restituir ao professor o seu papel de intelectual. Para melhor compreender o que é reflexão num contexto crítico, faz-se necessário um quadro que propicie aos pesquisadores delimitar claramente o que estão denominando “*reflexão*”.

Com base no trabalho de Freire (1970), Smyth (1992) propõe formas de ação que podem ajudar os professores na reflexão, por meio de quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Dessa maneira, por meio dessas quatro ações, Smyth busca aproximar a teoria da prática, o pensamento da ação, o professor do pesquisador, visando à sua emancipação.

O ato de descrever implica a resposta da pergunta: *O que faço?* O objetivo dessa ação é descrever eventos concretos de ensino, em que o professor revê suas ações distanciadas do contexto, o que lhe permite maior organização e possibilidade de enxergar com clareza as decisões tomadas em sala de aula. O ato de informar *O que agir deste modo significa?* Permite dar significado às escolhas feitas. O ato de descrever e informar permite ao professor a compreensão das ações e de seus significados sociais no microcontexto de sala de aula. (Liberali, Magalhães e Romero, 2003).

Um momento muito importante para o ato da reflexão crítica é o ato de confrontar: *Como me tornei assim? Quais os interesses que embasam minhas ações?* Smyth explica que essa é a etapa para confrontar idéias e razões, de interrogar as teorias que embasam as ações. Esse ato permite maior compreensão do professor sobre a sua ação, pois ele a retoma ao explorar seu significado para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. (Liberali et al. 2003: 135)

O último ato, o de reconstruir - *Como posso fazer diferente? Como posso me transformar?* - procura levar o professor a uma intervenção produtiva no contexto escolar e à reconstrução das ações pedagógicas.

Celani (2001) acrescenta que a prática reflexiva não basta. É necessário que ela inclua:

(...) a responsabilidade com a cidadania. Isso significa que o professor deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional. Isso fará com que se sinta membro de uma profissão e responsável por ela (Celani, 2001: 35).

A autora afirma que não basta ter a consciência da reflexão em determinados momentos, é necessário que o professor a tenha inserida em seu contexto diário. O professor deve buscar o senso de responsabilidade com a cidadania, e este deve ser mostrado em todos os lugares da sociedade, não apenas no contexto de sala de aula. Em suma, a prática reflexiva deve estar implícita no ato de educar para a vida com o intuito de fazer diferença na vida dos alunos, professores e daqueles que estão ao seu redor.

É com a visão de reflexão, ação, transformação e busca por outros olhares em contexto de sala de aula de língua inglesa que passo a discutir a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

Capítulo 2

O rumo das águas

Na verdade, se dizer a palavra é transformar o mundo, se dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas um direito dos homens, ninguém pode dizer sozinho a palavra. Dizê-la sozinho significa dizê-la para os outros, uma forma de dizer sem eles e, quase sempre, contra eles. Dizer a palavra significa, por isso mesmo, um encontro de homens. Este encontro que não pode realizar-se no ar; mas tão-somente no mundo que deve ser transformado, é o diálogo em que a realidade concreta aparece como mediadora dos homens que dialogam.

Freire, 1970

Neste capítulo, apresento e discuto a metodologia adotada para a condução desta pesquisa. Apresento também a descrição dos participantes e das aulas, bem como dos instrumentos de geração de dados e dos procedimentos que utilizo.

Escolha do tipo de pesquisa

Minayo (1994) considera a pesquisa uma atividade básica da ciência na procura do saber e construção da realidade. É por meio dela que a atividade de ensino se atualiza frente à realidade do mundo. Ainda que seja uma prática teórica, a pesquisa une e relaciona o pensamento e a ação: “Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.” (Minayo, 1994: 17).

Diante do objetivo de desenvolver uma pesquisa que contribua com reflexões para o campo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, optei por estudar minha própria situação (McTaggart, 1997:39), ou seja, o papel que desempenho em um contexto específico, a saber, o de professora de inglês do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino.

Concentrando-me na minha ação como profissional, proponho alguns objetivos. O primeiro deles é verificar as expectativas iniciais de alunos de um primeiro ano do ensino médio da rede pública em relação às aulas de inglês e até que ponto essas expectativas foram alcançadas ao final da pesquisa. Além disso, pretendo analisar, por meio de meu estudo, como o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa foi re-significado por mim, professora-pesquisadora, para atender a essas expectativas; e, por fim, analisar como e se as re-significações da professora-pesquisadora foram, por sua vez, re-significadas pelos alunos.

Não me limito apenas à observação e à descrição, mas procuro interpretar, entender, questionar os fatos, a rotina cotidiana, as soluções dos problemas e tudo o que está envolvido no processo de ensino-aprendizagem do inglês. Por esse motivo, há a intenção de formular questões que não encerrem a discussão, mas que propiciem novas discussões e debates (Prabhu, 1990).

Para dar conta da pesquisa ora proposta, optei pela pesquisa-ação em que há, como o próprio nome aponta, uma ação por parte dos pesquisadores, que mereça investigação para ser elaborada e conduzida. Assim, os pesquisadores têm papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e avaliação das ações, organizando a própria ação. É por isso que, na pesquisa-ação, deve-se definir, com a ação, seus agentes, seus objetivos e seus obstáculos. Com o intuito de localizar a presente pesquisa dentro do quadro de pesquisa-ação passo a seguir para a discussão desse conceito.

A pesquisa-ação

Caminhando pelo viés qualitativo, que responde a questões muito particulares e se envolve com as ciências sociais, bem como com um nível de realidade que não pode ser quantificado - além de trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 1994) -, as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são, na pesquisa-ação, objetos de deliberação.

Autores como McDonough & McDonough (1997) realçam que a idéia central de pesquisa-ação foi desenvolvida na Inglaterra, nos anos 1940, por Lewin (1948), que propôs uma espiral auto-reflexiva formada por ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão. Com esse tipo de pesquisa, Lewin pretendia investigar as relações sociais e conseguir mudanças nas atitudes e comportamentos dos indivíduos.

As características convergentes sobre a conceituação e características da pesquisa-ação e pesquisa-ação crítica são resumidas por Carr & Kemmis (1986: 162) como “uma forma de investigação auto-reflexiva realizada pelos participantes em uma situação social para aprimorar a racionalidade e justiça de suas práticas, sua compreensão dessas práticas e as situações nas quais se desenvolvem”.

A pesquisa-ação é uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo em uma “colaboração [que] é altamente desejável”

(Nunan, 1992: 17). As variáveis não são isoláveis, posto que todas elas interferem no que está sendo observado. Assim como nas outras pesquisas da linha interpretativista, a substancialidade dos pesquisadores não é total, pois o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e da própria “imersão” na situação investigada.

Segundo Stringer (1999), a pesquisa-ação trabalha com três fases básicas:

Olhar - construindo uma figura e coletando informações. Ao avaliar nós definimos e descrevemos o problema a ser investigado e o contexto no qual ele se situa. Nós também descrevemos o que todos os participantes (educadores, membros do grupo, administradores, etc.) têm feito. Pensar – interpretando e explicando. Ao avaliar nós analisamos e interpretamos a situação. Nós refletimos sobre o que os participantes têm feito. Nós olhamos para as áreas de sucesso e para qualquer deficiência, questões ou problemas. Agir – resolvendo questões e problemas. Na avaliação nós julgamos o valor, a eficiência, a adequação e os resultados de tais atividades. Nós agimos para formular soluções para qualquer problema. (Stringer, 1999: 18; 43-44; 160)⁹.

Assim, resumidamente, os passos a serem seguidos na pesquisa-ação são observar, pensar sobre o que foi observado para poder refletir sobre os problemas levantados durante a observação, e agir, tentando resolver o problema detectado.

Na pesquisa-ação, as modificações são continuamente avaliadas dentro da situação em andamento¹⁰ (Cohen e Manion, 1994: 186). A análise e a interpretação dos dados realizam-se de forma circular e dinâmica com os resultados. Esses resultados são incorporados, e as transformações são reavaliadas ao longo do processo, no esforço de responder a questões e de resolver problemas gerados e sustentados.

A pesquisa-ação é definida de maneira ligeiramente diferente, dependendo do pesquisador. Para Kemmis e McTaggart (1988), pesquisa-ação é um tipo de pesquisa

⁹Minha tradução de: Look - building a picture and gathering information. When evaluating we define and describe the problem to be investigated and the context in which it is set. We also describe what all the participants (educators, group members, managers etc.) have been doing. Think – interpreting and explaining. When evaluating we analyze and interpret the situation. We reflect on what participants have been doing. We look at areas of success and any deficiencies, issues or problems. Act – resolving issues and problems. In evaluation we judge the worth, effectiveness, appropriateness, and outcomes of those activities. We act to formulate solutions to any problem (1999: 18; 43-44;160)

¹⁰ Minha tradução de: Modifications are continuously evaluated within the ongoing situation.

executada por profissionais sobre sua ação. Em seu ponto de vista, é importante ressaltar a importância do trabalho colaborativo e do foco na mudança de uma situação-problema. A visão de Kemmis e McTaggart vem ao encontro da visão de “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação” de Schön (1983). Ao tratar da reflexão no âmbito da pesquisa-ação, o autor aborda o tema da reflexão de forma peculiar, podendo traçar um paralelo com essa visão de pesquisa-ação.

Para Cohen e Manion (1985), a pesquisa-ação está interessada na identificação e na solução de problema em um contexto específico, em que a atuação deve dar-se de maneira colaborativa com o intuito de chegar a uma mudança necessária.

Nunan (1992) e Elliott (1991), em sua perspectiva de pesquisa-ação, acreditam que, no trabalho dentro do contexto educacional, o professor deve fazer parte da pesquisa, de forma que esta tenha como objetivo a mudança e a transformação de sua prática. Para Nunan (1992), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa sobre os atores sociais, suas interações e ações para adotar uma nova prática. Para Elliott (1991: 49), “o objetivo fundamental da pesquisa-ação é melhorar a prática, ao invés de produzir conhecimento.¹¹”. Podemos observar, das posições dos autores citados, que o aspecto comum à pesquisa-ação é a transformação da prática profissional, e conseqüentemente a inclusão dos participantes envolvidos no processo.

A necessidade de mudar a situação, partindo do problema detectado, também é reforçada por Nunan, (1992: 17): “a pesquisa-ação deve necessariamente estar preocupada com a mudança¹²”. Especificamente, neste trabalho, utilizo a visão de pesquisa de Nunan (1990, 1992) e Elliott (1991), segundo a qual a pesquisa-ação nasce de uma demanda, de uma necessidade educacional. Para eles, o objetivo principal é a investigação que aponta caminhos para a mudança da prática em sala de aula, permitindo assim um trabalho colaborativo entre professores e alunos.

Sendo uma das principais características da pesquisa-ação lidar com um problema local concreto em uma situação imediata (Cohen e Manion, 1994: 192), preocupando-se em diagnosticar um problema em um contexto específico na tentativa

¹¹ Minha tradução de: *the fundamental aim of action research is to improve practice rather than o produce knowledge*

¹² Minha tradução de: *action research must be necessarily concerned with change.*

de resolvê-lo, um caminho justificado para o seu uso no contexto escolar é a melhoria da prática do professor¹³.

Kemmis e McTaggart (1988) afirmam que a pesquisa-ação requer o desenvolvimento de comunidades auto-reflexivas, de docentes e pesquisadores comprometidos em examinar criticamente suas próprias práticas e em melhorá-las. Acrescentam que a interação da ação com a compreensão é um processo pessoal único que leva à reconstrução e construção racional. Como eles bem defendem, um aspecto-chave da epistemologia da pesquisa-ação é justamente o processo interativo de construção/ reconstrução do conhecimento. Afirmam ainda que o rigor da pesquisa-ação não deriva do uso de técnicas particulares ou específicas, mas da “coerência das interpretações lógicas, empíricas e políticas, nos momentos reconstitutivos da espiral auto-reflexiva (observação e reflexão), e a coerência das interpretações lógicas, empíricas e políticas em seus momentos prospectivos e re-constitutivos” (p.46).

Visando a compreender o “mundo da prática” para além da aparência, e principalmente assumindo o compromisso de mudá-lo, Kincheloe (1997: 189) defende a necessidade da pesquisa-ação crítica - perspectiva investigativa voltada para a produção de uma “cognição metateórica sustentada por reflexão e baseada num contexto sócio-histórico”.

O autor afirma que, ao “ser crítico” nas suas ações de pesquisa no campo educacional, o professor terá o compromisso de desencadear mudanças efetivas na prática que realiza. Essas são transformações ocorridas especialmente no âmbito cognitivo, que levam os sujeitos a superarem a dicotomia entre teoria e prática, além da tradicional relação sujeito-objeto. A reflexão por ele efetuada deve conduzir à ação, pois não há sentido em falar de teoria crítica, se a reflexão teórica não estiver conectada à prática.

Nessa perspectiva, ao mudarem suas consciências, os sujeitos estariam necessariamente transformando o mundo, o que conseqüentemente acarretaria o surgimento de novas demandas, tanto para a educação como para a pesquisa. Segundo o autor, a pesquisa-ação crítica requer cinco exigências:

¹³ Minha tradução de: *The principal justification for the use of action research in the context of the school is improvement of practice* (Cohen & Manion 1994: 192)

(1) rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade. A pesquisa-ação crítica pressupõe que os métodos e questões de pesquisa são sempre políticos em suas características.(2) A ação dos pesquisadores críticos é consciente de seus próprios valores de compromisso. Uma das maiores preocupações da pesquisa-ação crítica envolve a exposição do relacionamento entre valores pessoais e prática. (3) Os pesquisadores críticos de ação estão conscientes da construção da consciência profissional. (4) Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios. E (5) a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática (Kincheloe, 1997: 179).

A pesquisa-ação crítica não tem como propósito a produção de melhores dados e teorias sobre educação, mas produzir relação com a prática profissional. Para Kincheloe (1997), a pesquisa-ação crítica leva-nos à produção crítica do conhecimento, porque nos induz a organizar as informações e a interpretá-las. Além disso, ela “focaliza nossa atenção ao pensar sobre o nosso pensar, porque nós exploramos nossa própria construção da consciência, nossa autoprodução.” (Kincheloe, 1997: 196).

Dessa forma, tomo como base fundamental para a pesquisa-ação, a perspectiva da transformação a partir da tomada de decisão, superando assim a dicotomia entre teoria e prática, sujeito e objeto, e recriando formas próprias de viver, fazer e saber.

Na reconstrução da prática e do pensamento e no caminhar da pesquisa, não se trata apenas de mera observação ou descrição: o problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados.

Um dos pontos que insere esta pesquisa nos pressupostos da pesquisa-ação é o fato de que a pesquisa-ação seja uma metodologia de articulação entre conhecimento e ação, e que tal ação nos remete a uma transformação de conteúdo social. Para tanto, é de fundamental importância na re-significação da prática do professor e do processo de ensino-aprendizagem, cujas transformações devem perpassar o caminho do pensamento crítico (Schön, 1983), de um *aprender fazendo*, por meio de experiência, erros, tomadas de consciência e novas tentativas.

A seguir, discorro acerca dos motivos pelos quais busco a pesquisa-ação e nela concentro minha atenção durante a realização do presente trabalho.

Por que recorro à pesquisa-ação?

Com base em que critério, característica ou definição é possível dizer que a presente pesquisa se aproxima da pesquisa-ação? Apoiando-me em Elliott (1991), Nunan (1990, 1992), Kincheloe (1997), Thiollent (1997), McTaggart (1997), Carr & Kemmis (1986) e Dionne (2007) foi-me possível reunir aspectos convergentes, de modo a pontuar, por meio dos objetivos e das perguntas de pesquisa, por que esta pesquisa se insere dentro da pesquisa-ação. Observemos a figura 1, em que ilustro o processo pelo qual passou a presente pesquisa.

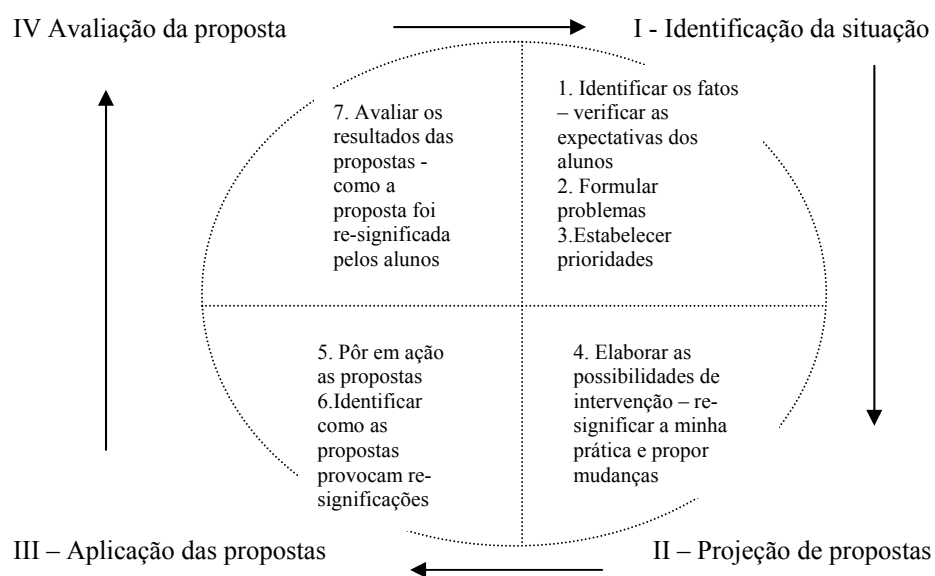


Figura 1: Ciclo desta pesquisa

Fonte: Dionne, 2007:72

Adentrando o ciclo da pesquisa-ação, conforme descrito na figura 1, após ter tido acesso às expectativas dos alunos (identificação da situação), elaborei e apliquei uma proposta em sala de aula na tentativa de atender às suas expectativas (projeção de

propostas), e posteriormente analisei como essa proposta foi re-significada pelos alunos (aplicação e avaliação das propostas). Gostaria de ressaltar aqui o desenho do círculo com linhas não fechadas. Com isso tive o intuito de demonstrar que o ciclo no qual esta pesquisa está inserida deu-se de maneira que pudesse haver a possibilidade de ir e vir entre os momentos, de modo não linear e prescritivo, dando a oportunidade de retornar no momento que fosse necessário.

Dionne (2007: 75), tendo como fonte Desmarais, Hamelle e Niewenglowski (1990), propôs um gráfico evolutivo sobre as características da pesquisa-ação, salientando que ela deve ser uma pesquisa de ação e intervenção contínua, do início até o final.

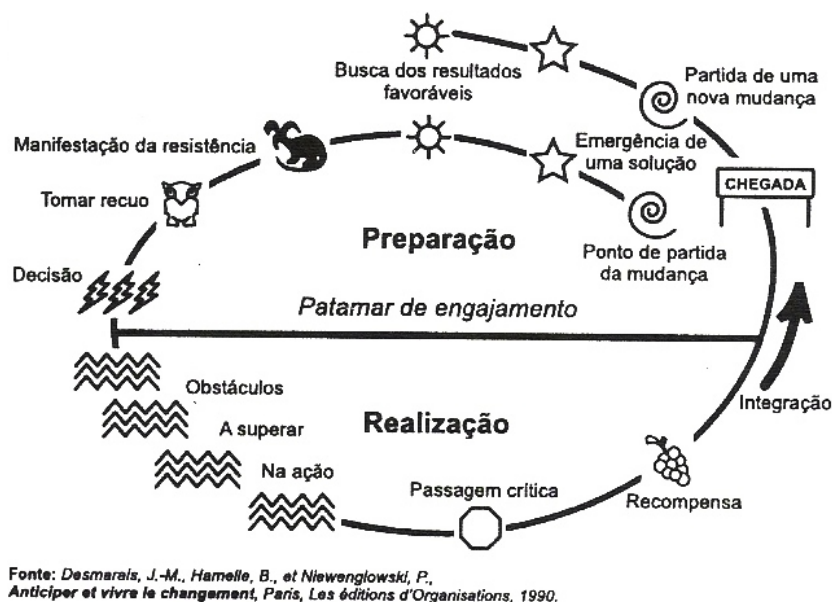


Figura 2: Gráfico evolutivo da pesquisa-ação

Fonte: Dionne (2007: 75)

Ao verificar as expectativas iniciais de alunos de um primeiro ano do ensino médio da rede pública com relação às aulas de inglês e até que ponto essas expectativas foram alcançadas ao final da pesquisa, busquei traçar um perfil dos discentes para que pudesse melhor conhecê-los. Em seguida, elaborei uma proposta de aula que pudesse proporcionar aos alunos outros possíveis olhares para o ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula (preparação).

Essa proposta diferente teve início com a minha postura em sala de aula, que foi balizada por certa *leveza de pensamento*¹⁴. Após ter acesso às expectativas, procurei re-significar o processo, elaborei uma proposta de aula visando a propor mudanças, buscando atender às expectativas dos alunos (realização).

Nesse sentido, tomando por base Nunan (1992: 17), que defende que “a pesquisa-ação deve necessariamente estar preocupada com a mudança”, entendo e vejo esta pesquisa inserida em um contexto que visou à mudança no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, sobretudo nos participantes integrantes desse processo, tanto os alunos como a professora.

Ao analisar como e se as minhas re-significações foram, por sua vez, re-significadas pelos alunos, procurei verificar se o plano de ação em sala de aula provocou mudanças nos participantes da pesquisa. Isso foi possível porque, ao longo da pesquisa, intentei minimizar a distância entre teoria e prática por meio da reflexão e ação junto com alunos-participantes, tendo como ponto de partida suas expectativas em relação à aula de inglês. As tomadas de decisões tiveram como objetivo a intervenção e o deslocamento da situação do ensino de inglês com um grupo real (Dionne, 2007) em uma sala de aula para modificar uma dada situação e adquirir novos conhecimentos.

A seguir, passo a discorrer sobre o contexto no qual a pesquisa foi realizada.

Contexto de pesquisa

A escola

Esta pesquisa-ação foi conduzida em uma escola pública estadual na Zona Leste da cidade de São Paulo. O grupo escolhido para colaborar com a pesquisa foi uma sala

¹⁴ Termo utilizado por Rojo (2006). Compreendo como *leveza de pensamento*, ser capaz de articular, de maneira dialógica, os saberes necessários para a interpretação e resolução de um problema (Rojo, 2006: 259)

de primeiro ano do ensino médio regular noturno, da qual eu era professora-pesquisadora titular de inglês.

No momento da pesquisa, a escola oferecia, no período noturno, vagas para o primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio regular. Havia três salas de primeiro ano, quatro salas de segundo ano e três salas de terceiro ano. Em todos os grupos eu ministrava aulas de inglês.

Alguns motivos levaram-me à escolha do grupo do primeiro ano do ensino médio noturno. O primeiro deles foi o fato de, desde o princípio, ele ser composto por um grupo atípico, formado por alunos do ensino fundamental de diversas escolas da redondeza, não formando assim um grupo homogêneo. Além disso, de forma geral, os alunos demonstravam muitas dificuldades de entrosamento e de aprendizagem em algumas disciplinas, segundo relatos de alguns colegas de trabalho. Nas aulas de inglês, em particular, notava que os alunos eram mais tímidos e receosos do que os outros grupos da escola.

Identifiquei-me, então, com a sala, pois às vezes sentia-me apática em relação ao meu trabalho de docente, não tendo o “tempero” suficiente para que minhas aulas pudessem conquistar os alunos e fazer com que o ensino-aprendizagem fosse um processo mais saboroso e menos doloroso. Lancei a proposta de colaboração - um mergulho em águas desconhecidas, tanto para mim quanto para meus alunos. Embora alguns não tivessem reagido à idéia, a maioria aceitou sem maiores questionamentos.

Nesse ambiente e a partir dessas situações e questionamentos é que se dá minha investigação. Descrevo resumidamente, a seguir, o contexto nos quais os dados foram gerados ao longo desta pesquisa.

Os participantes: mergulhadores rumo ao movimento das águas

A professora-pesquisadora

Eu, professora-pesquisadora Luana, formada em Letras, professora titular de cargo da rede estadual de ensino e aluna do curso de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC de São Paulo, tive a responsabilidade do gerenciamento das aulas e dos procedimentos adotados ao longo do ano letivo relacionados à prática docente e à pesquisa. Certamente, meu papel dentro da pesquisa distingue-se do papel dos outros participantes; porém, esse fato não impede de afirmar que houve um trabalho colaborativo, pois, como diz McTaggart (1997:6), “os indivíduos não podem realizar grandes mudanças sozinhos”.

Os alunos

Este é, então, o espaço dedicado a traçar um rápido perfil dos alunos, todos participantes e colaboradores de minha investigação. Eles estiveram presentes durante a maior parte das situações em que houve geração de dados - questionário de desenhos iniciais, *one-minute-papers*, bilhetinhos, aulas áudio-gravadas, registro de lembrança e desenhos finais¹⁵ - criaram pano de fundo para minha atuação como professora, tornaram-se reflexivos, e compartilharam suas reflexões ao longo da pesquisa. Os dados abaixo apresentados foram baseados no questionário inicial¹⁶, respondido pelos alunos no início do ano letivo de 2006.

Aproveito este espaço para expor a minha interpretação figurativa sobre cada um dos alunos que participaram desta pesquisa. Embora tendo me aproveitado de figuras

¹⁵ Esses instrumentos de geração de dados serão explicitados mais adiante.

¹⁶ O questionário inicial (anexo I) adaptado de Hutchinson and Waters (1987). O “Questionário de necessidades: Módulo ‘Necessidades e priorização de habilidades’” (PUC – SP), elaborado por Ramos (1999)

encontradas em um site da internet¹⁷, essa interpretação diz respeito ao que eu senti em relação aos alunos ao longo do ano letivo e das aulas de inglês por nós vivenciadas.

Ana¹⁸, 16 anos, participou dos questionários e desenhos finais e iniciais, de dois *one-minute-paper* e me escreveu dois bilhetinhos. Sua maior dificuldade com a língua inglesa era a de pronúncia. Ela acreditava que, com jogos, poderia aprender melhor o inglês. No princípio, para entender alguma coisa em inglês, sentia a necessidade de traduzir com o auxílio do dicionário. Tratava-se de uma aluna tímida. Para representar a aluna Ana, escolhi a figura de uma fada colorida e cercada de borboletas, já que se tratava de uma garota que se demonstrou cheia de sonhos e aberta para novas experiências.



Figura 3: Interpretação figurativa da aluna Ana

Bruninha, de 15 anos, foi uma aluna que sempre mostrou um senso crítico diferente do da maioria dos alunos da sala: sua maior expectativa era aprender o vocabulário. Participou dos questionários e dos desenhos finais e iniciais, de todos os *one-minute-paper*, e me escreveu seis bilhetes. Sempre esteve presa à idéia de que para entender inglês seria necessário traduzir. Bruninha é, porém, a pescadora paciente, em busca de conhecimentos sólidos. Bruninha era no começo do ano uma aluna em busca de peixes, de frutos que pudessem ser colhidos ao longo das aulas de inglês.



Figura 1: Interpretação figurativa da aluna Bruninha

Dani, com 15 anos, participou dos questionários e dos desenhos finais e iniciais, de três dos quatro *one-minute-paper* e me enviou quatro bilhetinhos. Seu maior medo

¹⁷ Todas as figuras foram retiradas do site www.magiagifts.com.br em 10.12.2006.

¹⁸ Os nomes dos alunos citados na pesquisa são nomes fictícios. Os termos de responsabilidade da pesquisadora e de consentimento de informado dos alunos foram submetidos ao Comitê de Ética em pesquisa da PUC-SP

em relação ao inglês era errar e ser criticado por seu erro. Mostrava ser um aluno tímido, pois sempre ficava no fundo da sala sem se envolver muito com os colegas. Sua maior expectativa era aprender músicas em inglês, e tinha a idéia de que para entender o inglês era necessária a tradução.

Dani foi um aluno disposto a aventuras, que se mostrou tímido no início das aulas, mas que, com o desenrolar das experiências, descobriu aos poucos que a colaboração do próximo era necessária para caminhar.



Figura 5: Interpretação figurativa do aluno Dani

Ellen, de 15 anos, não sabia o motivo pelo qual deveria aprender inglês. Inicialmente, mostrava-se uma aluna apática que não participava das aulas e que tinha muitas dificuldades com o aprendizado do idioma. Sua expectativa era de ter aulas de inglês diferentes. Participou do questionário e desenhos iniciais e finais, de um *one-minute-paper*, mas não entregou um bilhete sequer.

Ellen foi uma aluna que demonstrou vontade de abrir suas asas e voar além dos limites da sala de aula: para ela, as aulas eram o início da grande aventura de ir além e descobrir o mundo novo, onde possa desfrutar da liberdade de agir e decidir sobre sua vida.

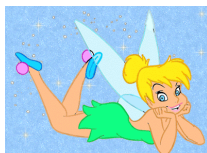


Figura 6: Interpretação figurativa da aluna Ellen

Henrique, 16 anos, deixava transparecer certo desconforto com exercícios gramaticais e sempre enfatizava que não sabia inglês em decorrência disso. Para ele, a compreensão do inglês, obrigatoriamente, envolvia a tradução de todo o texto com a ajuda do dicionário. Henrique foi um aluno que revelou uma enorme expectativa de falar inglês. Ao final da pesquisa, mostrou, por meio de outros olhares, que conseguiu ir

além do que esperava, fato que o animou e deu base para os próximos desafios e fez com que ele conseguisse se ver falando e aprendendo a língua inglesa.



Figura 7: Interpretação figurativa do aluno Henrique

Helinho, de 15 anos, tinha a expectativa de saber tudo sobre o inglês – em suas palavras, “tudo sobre como falar e escrever o inglês”. Ele foi o primeiro aluno a me procurar para falar que estava disposto a participar da pesquisa. Sempre muito animado, participativo e um tanto crítico, participou dos questionários e dos desenhos iniciais e finais, de todos *one-minute-paper*, e escreveu seis bilhetinhos.

Helinho foi um aluno com muita vontade de interagir, não importando quais os obstáculos estivessem pela frente. Ele sempre seguiu sem olhá-los, incentivou a todos na aula, sempre manteve atitudes que demonstraram seu senso crítico de não aceitar as coisas passivamente.



Figura 8: Interpretação figurativa do aluno Helinho

Justino, de 18 anos, era um aluno com a auto-estima muito baixa e acreditava não ser capaz de aprender nada. Era um aluno pouco freqüente e tinha muitas dificuldades com as atividades. Esteve nos momentos iniciais da geração de dados, participando do questionário e desenho inicial, registro de lembranças, desenho final, presenciou dois *one-minute-papers* e enviou-me um bilhete.

Justino foi um aluno para quem os obstáculos sempre seriam maiores do que as possibilidades de alcançar seus objetivos. Teve muitas dúvidas se aprenderia algo do inglês. Ao final da pesquisa, deu um salto e acabou por conseguir “chutar” os impedimentos.



Figura 9: Interpretação figurativa do aluno Justino

Leo, 17 anos, era um aluno repetente do primeiro ano, e nessa época apresentou muitos problemas disciplinares. No começo do ano, ainda parecia um pouco relutante nas aulas de inglês. Acreditava que uma de suas maiores dificuldades em aprender a língua era não entender o que o outro falava. Sua grande expectativa era poder entender os vídeos em inglês. Ao longo do ano, o comportamento disciplinar do aluno modificou-se consideravelmente, e ele passou a participar das interações em sala de aula, ajudando os amigos, tomou parte dos questionários e desenhos iniciais, de três *one-minute-paper*, e enviou-me dois bilhetes.

Na grande maioria das aulas de inglês, Leo sempre esteve disposto a participar e ser o primeiro a colaborar com todos, demonstrando o sentimento de ter conseguido encontrar sua estrada, expectativa mostrada no início da pesquisa.



Figura 10: Interpretação figurativa do aluno Leo

Lourenço tinha 16 anos e sua maior expectativa era aprender o inglês para poder jogar vídeo-game. Por vezes, parecia um pouco apático nas aulas, pois estava sempre com sono. Ao ser indagado sobre tal postura, o aluno sempre dizia estar cansado de fazer nada. Participou dos questionários e dos desenhos finais e iniciais, de três *one-minute-paper*, e enviou-me três bilhetes.

Lourenço era um aluno com sonhos, mas que, às vezes, não os procurava para que se tornassem realidade. Para ele, ficou a experiência das aulas e a possibilidade, no horizonte, de se mover, de agir em busca do seu próprio espaço e da sua chance: a chance de realizar o seu próprio sonho.



Figura 11: Interpretação figurativa do aluno Lourenço

Anne e Jack tinham 16 anos e eram amigas inseparáveis. Alunas reclassificadas da oitava série, entraram na sala no final de março. Elas eram alunas pouco frequentes, mas demonstravam grande interesse na língua inglesa quando estavam presentes. Participaram apenas do registro de lembranças, dos desenhos finais e de um *one-minute-paper*.

Anne e Jack foram aqui representadas juntas porque trilharam o caminho, navegaram juntas, apoiando-se uma na outra. Espelhando-se nas atitudes uma da outra, seguiram adiante na esperança de encontrar caminhos novos e mais felizes para aprender inglês.

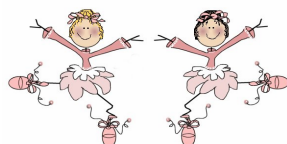


Figura 12: Interpretação figurativa das alunas Anne e Jack

Quero aqui ressaltar a relevância de todos nesta pesquisa, pois mesmo aqueles alunos pouco presentes durante as aulas contribuíram de uma maneira ou de outra nas atividades vivenciadas nesta sala do primeiro ano do ensino médio regular.

A geração de dados

Os instrumentos e procedimentos de coleta

Além de observar diariamente e documentar as atividades, estive presente em todos os momentos da investigação, como condutora/ mediadora das aulas, além de parceira nas interações.

O registro das aulas teve início no começo de maio de 2006, momento em que eu tinha todas as declarações e consentimentos em mãos, e perdurou até 27.11.06, o último encontro com os alunos em contexto de sala de aula. As aulas foram gravadas em áudio e seguiram o cronograma descrito no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Data e duração das aulas áudio-gravadas ao longo do ano letivo de 2006

Dia da aula	Dia da semana	Horário	Duração das gravações
02.05.06	Quarta-feira	19h45min – 20h30min	19min e 23seg
09.05.06	Terça-feira	19h00 – 19h45	8min e 03seg
23.05.06	Terça-feira	19h00 – 19h45	12min e 43seg
24.05.06	Quarta-feira	19h45 – 20h30	37min e 41seg
30.05.06	Terça-feira	19h00 – 19h45	31min e 01seg
01.08.06	Terça-feira	19h00 – 19h45	26min e 59 seg
09.08.06	Quarta-feira	19h45 – 20h30	39min e 32 seg
23.08.06	Quarta-feira	19h45 – 20h30	42min e 48 seg
20.09.06	Quarta-feira	19h45 – 20h30	19min e 04 seg
03.10.06	Terça-feira	19h00 – 19h45	24min e 12 seg
04.10.06	Quarta-feira	19h45 – 20h30	27min e 49seg
17.10.06	Terça-feira	19h00 – 19h45	32min e 59seg
24.10.06	Terça-feira	19h00 – 19h45	30min e 34seg
31.10.06	Terça-feira	19h00 – 19h45	23min e 33seg
27.11.06	Terça-feira	19h00 – 19h45	30min e 05seg

Decidi não gravar todas as aulas, por julgar que seria necessário haver um período de adaptação com os alunos, até que eles ficassem mais acostumados com a rotina de atividades e desafios, bem como com a própria idéia do registro da pesquisa. Além disso, procurei evitar que o gravador representasse mais um elemento atípico das aulas, podendo vir a interferir em seu comportamento.

As aulas gravadas foram escolhidas de forma aleatória no que diz respeito ao conteúdo ou aos alunos que estavam ou não presentes nelas. Procurei gravar aulas em que havia maior número de alunos, bem como aulas com diferentes tópicos, de modo a melhor ilustrar os procedimentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. O leitor pode observar que houve maior número de gravações no segundo semestre. Esse fato decorreu da maior disponibilidade de aulas, isto é, não houve feriados ou atividades especiais programadas no plano escolar (que tinham

ocorrido no primeiro semestre, especialmente no mês de junho, que antecedeu à copa do mundo de futebol).

O uso do conhecido bilhetinho como instrumento de comunicação e diálogo foi por mim adotado ao longo da pesquisa em substituição ao diário reflexivo. Os alunos demonstraram, ao longo do ano, certo receio em escrever os diários. Alguns dos possíveis motivos dessa recusa são a provável ansiedade e o conseqüente bloqueio; o tempo que necessitavam disponibilizar para tal atividade, quando viviam momento de agitação; outras atividades mais velozes e mais breves, às quais estavam acostumados, além da necessidade da melhor elaboração textual, porquanto tivessem, de algum modo, a consciência de se tratar de um 'documento', cujo propósito seria o de expor a avaliação que fariam do curso.

Percebi, então, que torpedos, bilhetinhos e mensagens rápidas seriam mais adequados para esse contexto, pois a dinâmica breve, coloquial e aparentemente inconseqüente da troca de frases, além de fazer parte do cotidiano de diálogo deles, atraía-os como fonte de momentos agradáveis de conversa, de forma que ficassem ansiosos para receber a resposta de seus bilhetes. Finalmente, a vantagem dos bilhetinhos era a comunicação, ou seja, a troca de opiniões e experiências para a construção de novas visões - diferentemente de um diário, muito mais íntimo e solitário, porque é sempre escrito por uma única pessoa.

Caminhando juntamente com os bilhetinhos, esporadicamente, em aulas escolhidas aleatoriamente, utilizei-me de um instrumento intitulado *one-minute-paper*. Tal instrumento foi adotado de maneira intuitiva (Claxton, 2000), pois se tratava de um instrumento escrito que possibilitaria o levantamento, sob diversos ângulos, de aspectos dos quais precisava ter conhecimento acerca da aula por mim ministrada, tais como o que o aluno tinha aprendido, qual era a sua expectativa inicial da aula, quais expectativas haviam sido alcançadas, e quais tinham sido os pontos negativos e positivos de cada atividade.

Foram realizadas seis sessões de *one-minute-papers* (30.05.06, 27.06.06, 02.08.06, 09.08.06, 23.08.06, e 04.10.06) ao longo das aulas do ano de 2006. Tais dados foram gerados sem o planejamento prévio de quando seriam obtidos, de forma esporádica, aleatoriamente quanto ao momento e ao tipo de atividades que eram realizadas em contexto de sala de aula, bem como com propostas variadas que visavam

a respostas rápidas dos alunos em relação aos seus sentimentos e às suas expectativas relativas ao ensino-aprendizagem.

Apliquei dois questionários aos alunos. O questionário inicial (Anexo I) adaptado de Hutchinson and Waters (1987) “Questionário de necessidades: Módulo ‘Necessidades e priorização de habilidades’” (PUC – SP), elaborado por Ramos (1999) foi aplicado por mim no dia 05.04.06. A atividade foi realizada em contexto de sala de aula no período noturno, dentro da aula de inglês. No dia, estiveram presentes 21 alunos, e esses somaram o total de respondentes. Esse primeiro questionário teve o objetivo de levantar o perfil da turma e quais eram suas expectativas em relação às aulas de inglês.

O último questionário foi por mim intitulado “registro de lembranças” (Anexo II). Nele, os alunos contaram com mais detalhes as lembranças anteriores, as ocorridas durante e depois das aulas por nós vivenciadas. Esse questionário também foi realizado em contexto de sala de aula, cujo propósito, enfatizado por mim, não era uma avaliação pessoal do trabalho da professora, mas uma oportunidade a mais de reflexão sobre todos os momentos vivenciados ao longo do ano letivo, e que os alunos respondessem aos meus questionamentos de forma sincera, com um olhar analítico, para que isso pudesse ecoar em futuras mudanças educacionais.

Outro instrumento de análise utilizado foi o desenho. No primeiro dia de aula, solicitei a eles que desenhassem seus sentimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês. No primeiro momento, 21 alunos realizaram a atividade, dentre os quais os onze participantes desta pesquisa. No último dia de aula, pedi que os alunos participantes desenhassem novamente como se sentiam em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês, levando em consideração as experiências por nós vividas ao longo do ano.

As aulas: exemplos de mergulhos experienciados

As aulas de inglês ocorriam duas vezes por semana: às terças-feiras, na primeira aula (19h00 às 19h45min) e às quartas-feiras, na segunda aula (19h45min às 20h30min), com duração de 45 minutos cada. A sala oficialmente possuía 47 alunos matriculados; porém, aproximadamente 28 freqüentavam as minhas aulas, dentre os quais 8 possuíam freqüência irregular. Ao longo do ano letivo, o número de alunos freqüentes foi diminuindo, em razão da evasão de alunos por motivos diversos que não serão tratados nesta pesquisa.

Aproveito aqui para fazer um breve resumo de algumas dessas aulas, tanto das que foram gravadas (vide quadro 1) quanto das aulas nas quais os alunos realizaram o momento de *one-minute-paper*. Dentre as aulas abaixo mencionadas, apenas quatro foram selecionadas para a análise de dados, uma vez que seus trechos permitiam observar e responder alguns pontos das perguntas de pesquisa.

No dia 02.05.06, a proposta era trabalhar com um texto em inglês que falava sobre as aventuras na internet (*Adventure in cyberspace*). Os alunos, com uma cópia do texto, sentaram-se em duplas e eu fiz alguns questionamentos a respeito do uso da internet. Os alunos mostraram-se participativos, respondendo e fazendo perguntas a respeito do tema.

Em 09.05.06, houve a explicação de conjugações de verbos no presente do indicativo do inglês. Disponibilizei aos alunos uma tarjeta com exemplos de conjugação e fui construindo, juntamente com eles, exemplos de como isso seria aplicado no cotidiano.

A aula do dia 23.05.06 foi uma retomada da aula anterior, e apenas cinco alunos estiveram presentes. Pedi a ajuda dos cinco alunos para tentar resumir o que foi tratado na aula precedente e pedi que se sentassem em grupos para auxiliarem os não-presentes na aula anterior com a atividade realizada em sala de aula. Os cinco alunos colaboradores, nesse dia, pareceram assustados, pois me relataram que nunca haviam tido uma experiência assim. De fato, ela foi, no princípio, um pouco confusa, mas a convivência com o experimento fez com que eles se familiarizassem com tal atividade.

Apresentei aos alunos um texto em inglês com o tema de lazer na aula de 24.05.06. Ao falarem de seus esportes e atividades de lazer favoritas, eles começaram a estabelecer relações com as atividades relatadas no texto, observando como o inglês era utilizado e como poderíamos montar uma estrutura em inglês. Ao final da leitura e do levantamento das idéias principais do texto, os alunos brincaram do jogo de perguntas e respostas (*quiz*) em duplas. Nessa atividade, tiveram de fazer uma pergunta em inglês para o colega sobre o que ele gostava ou não de fazer nos esportes e atividades de lazer.

O objetivo da aula do dia 30.05.06 era o de construir a comunicação por intermédio do diálogo entre professor-aluno por meio da discussão do impasse que se formava entre os alunos que não queriam se reunir em grupos e utilizar as estruturas aprendidas em outros contextos. Para isso, tinham de trabalhar retomando os conceitos já vistos, desenvolvendo o raciocínio, a reflexão e a investigação, bem como discutir com os alunos as condutas em sala de aula. Foi nessa aula que eles realizaram pela primeira vez o momento de *one-minute-paper*, instrumento de geração de dados por mim utilizado para obter respostas rápidas dos alunos em relação às expectativas que eles tinham em relação às aulas de inglês. Essa estratégia será melhor descrita, a seguir, quando abordarei os instrumentos de geração de dados.

Em 27.06.06, houve uma atividade de escuta com uma música em inglês, em que os alunos em duplas, de posse da letra da música com sentenças organizadas de forma randômica, deveriam agrupar sentenças conforme fossem ouvindo a melodia.

Na primeira aula do segundo semestre, em 01.08.06, propus a revisão dos conteúdos abordados ao longo do semestre anterior. Com apenas dez alunos, foram realizados exercícios escritos que objetivavam a interpretação, identificação e elaboração de palavras e frases dentro do contexto da casa, do trabalho e da escola. Houve a continuação da atividade na aula do dia 02.08.06. Naquela ocasião, com os alunos em círculo na sala de aula, cada um deveria pedir ajuda ao “vizinho”, caso tivesse alguma dúvida. Após o término das explicações sobre de que modo os exercícios da aula poderiam ser solucionados, os alunos, aos pares, estabeleceram uma pequena competição de perguntas e respostas, cujo objetivo era conseguir acertar o maior número de perguntas e respostas em inglês.

Com o objetivo de fazer com que os alunos se conscientizassem de que a leitura não pressupõe o entendimento de cada palavra, por meio do diálogo e discussão em pequenos grupos, indiquei aos alunos os caminhos de um olhar analisador, observador, por meio do qual eles pudessem inferir e levantar hipóteses sobre o texto, fiz com que trabalhassem em grupos na leitura e compreensão do texto *Guga — a tennis champion*, na aula do dia 09.08.06.

Em 23.08.06, os alunos participaram individualmente de uma atividade que, por meio de figuras, objetivava aumentar a compreensão do vocabulário em LI em seus diferentes contextos.

Confeccionamos manualmente um livrinho com histórias em quadrinhos sobre as aulas de inglês na aula do dia 20.09.06. Insisti para que os alunos praticassem oralmente o inglês na forma de diálogo com o colega naquele momento, para que eles pudessem trocar experiências entre si, mesmo que poucas, e pudessem ter a oportunidade de se expressar em inglês tanto por escrito. Para isso, teriam de montar a história em quadrinhos e exercitar a habilidade oral num diálogo simples com o colega.

Iniciei, em 03.10.06, uma atividade com placas de trânsito. Aproveitei o contexto de comunicação em língua materna para apresentar esse tema: percebi que alguns alunos falavam sobre um acidente que havia recentemente ocorrido perto da escola e lancei o tema a eles. Os alunos receberam o texto *Street signs* para praticar a leitura em que utilizei exemplos das placas de sinalização de trânsito. Após a explicação e a discussão sobre as normas de trânsito, os alunos em duplas deveriam descobrir qual era a atividade a ser feita, a qual consistia em relacionar os nomes constantes na folha de atividades ao número das placas de trânsito, em inglês. Na aula seguinte, em 04.10.06, houve a continuação do trabalho, que não tinha sido anteriormente concluído.

Na aula do dia 17.10.06, a atividade sobre placas de trânsito foi reelaborada. Os alunos leram as atividades com certo receio, o que proporcionou a oportunidade para estimular e mediar uma conversa a respeito das ações de ler e entrar em contato com a língua inglesa. Aproveitei para iniciar naquele momento os bilhetinhos - o que será melhor descrito, na seqüência, em instrumentos de geração de dados - , meio que os alunos poderiam ter para falar sobre seu processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Em 24.10.06, os alunos utilizaram o mapa do Brasil para descrever as atividades de comércio, indústria e turismo desenvolvidas nas cidades apontadas na folha de atividades distribuída por mim e trabalhada em contexto de sala de aula. Aos pares, os alunos tiveram de relacionar o nome da cidade apontada no mapa e realizar sua descrição. Tal atividade teve o objetivo de propiciar domínio da leitura, da escrita e do cálculo nas linguagens artística e cartográfica, bem como de orientar os alunos a localizarem informações contidas nos diferentes gêneros de texto e julgar possíveis soluções encontradas para uma situação-problema.

O tema “*Halloween day*” foi lembrado aos alunos em 31.10.06. Após a explicação da cultura americana sobre o dia das bruxas e seus significados, os alunos, em trios, executaram um jogo no qual deveriam lançar um dado, interpretando as frases contidas em cada quadrado e avançando as casas até chegarem ao final.

Em 27.11.06, gravei as interações que realizamos ao executarmos os desenhos finais e o registro de lembranças dos alunos - últimos instrumentos de geração de dados que serão descritos adiante. Nesse momento, também expus as minhas impressões por meio de desenhos a respeito dos alunos presentes e o que eles representavam para mim no meu processo de re-significação. Ao final da atividade, os trabalhos que desenvolvemos ao longo do ano letivo foram apresentados aos alunos.

Vale salientar que em todas as aulas, as interações entre professora e alunos e alunos-alunos ocorreram de maneiras distintas, tendo sempre como foco o olhar de atenção para com o aluno, levando em consideração a proposta de Prabhu (1990: 162) de que não há o melhor método, pois tudo depende do contexto¹⁹.

Em referência aos instrumentos utilizados para a geração de dados da presente pesquisa e com a intenção de fazer um breve resumo do que foi discutido ao longo deste capítulo, pontuo-os, abaixo:

- Questionário inicial (Anexo I) – realizado no começo do ano letivo com o intuito de levantar o perfil da turma e quais eram suas expectativas relativamente às aulas de inglês;

¹⁹“it all depends on the context”.

- Desenhos iniciais – os alunos e a professora fizeram desenhos sobre seus sentimentos em relação às aulas de inglês;
- Registro de 15 aulas áudio-gravadas ao longo do ano letivo de 2006;
- Bilhetinhos – troca de opiniões e experiências entre professora-pesquisadora e os alunos para a construção de novas visões, onde os alunos tinham a oportunidade de falar sobre seu processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- *One-minute-papers* – realizados em seis momentos ao longo do ano letivo de 2006, tinham o intuito de levantar aspectos dos quais precisava ter conhecimento acerca da aula por mim ministrada;
- Registro de lembranças (Anexo II) – realizado ao final do ano letivo de 2006, em que os alunos contaram com detalhes as lembranças de antes, durante e depois das aulas por nós vivenciadas; e
- Desenhos finais – a professora-pesquisadora e os alunos desenharam ao final do ano letivo de 2006 como se sentiam em relação às aulas de inglês após as experiências por nós vividas.

Os instrumentos acima descritos para a geração de dados desta pesquisa encontram justificativa no fato de que, em se tratando de ações prático-reflexivas, não é suficiente fazer perguntas aos participantes de como agem, pois, na maioria das vezes, há divergências entre ações e palavras.

Desse modo, os dados, as interações em sala de aula, as gravações, os bilhetinhos, os *one-minute-paper*, os desenhos e os questionários foram utilizados como meio de confirmação ou negação das asserções levantadas no transcorrer do trabalho.

Procedimento de análise dos dados

De acordo com Denzin e Lincoln (1998), numa pesquisa qualitativa - neste caso, a pesquisa-ação - é característico do pesquisador executar sua investigação no contexto social e interpretar os fatos e seus significados para as pessoas.

A análise dos dados nessa modalidade de pesquisa tem cunho interpretativista. A pesquisadora produz significados a partir dos diferentes instrumentos de pesquisa vistos por diferentes ângulos. A validade dos significados produzidos a partir dos dados gerados poderá ser obtida com a validação intersubjetiva das interpretações. Nunan (1990, 1992) considera que as condições geradas pela pesquisa proporcionam ao professor a possibilidade de reconhecer significados e razões para suas ações, buscar soluções em diversas fontes e participar do processo ao contribuir com seu conhecimento e experiência a fim de atingir uma transformação.

Esta pesquisa pauta-se, pois, no interpretativismo da pesquisa-ação (Nunan, 1990, 1992), cujo procedimento de análise de dados será dividido em quatro momentos (conhecendo as expectativas iniciais dos participantes; mergulho nas águas: início das transformações; indo ao encontro das águas do mar e as ondas de re-significação: lembranças de um processo). Esses passos serão condizentes com a categorização dos dados que possibilitam responder as quatro perguntas de pesquisa anteriormente citadas.

Os desenhos nesta pesquisa serão analisados com base na concepção de visualidade (Rose, 2001, Sturken & Cartwright, 2001) - os modos pelos quais constituímos nossos processos de ver o mundo são mediados pela cultura. Assim, nossos olhares atribuem significados ao mundo visual, para aquilo que faz sentido dentro de nossas vivências socioculturais. A visualidade está, pois, disposta nos contextos imagéticos culturais e nos significados que construímos em torno das situações do nosso cotidiano.

Para Rose (2001), a construção do significado de uma imagem se dá em três lugares distintos: o lugar da produção, o lugar da própria imagem e o lugar da audiência. Cada um desses lugares pode ser observado, segundo ela, por três enfoques diferentes que contemplam as modalidades: tecnológica, compositiva e social. Uma imagem pode ser analisada sob a ótica de sua construção visual (modalidade tecnológica), de suas qualidades (modalidade compositiva) e sua recepção (modalidade social).

O lugar da produção é aquele onde a imagem será posicionada historicamente. É o espaço para responder algumas questões como: quando a imagem foi produzida? Onde foi produzida? Quem a produziu? O lugar da própria imagem é aquele onde a

imagem é tratada semioticamente e a análise e interpretação de uma imagem vão transitar pelas modalidades simultaneamente, dependendo do desejo do pesquisador.

De qualquer forma, tal como ressalta Rose (2001), não há nenhum método absolutamente certo ou errado de interpretar uma imagem: certamente, olhar um objeto de uma posição fixa significa deixar de observar seus detalhes. Ao analisar e interpretar uma imagem, deve-se considerar os múltiplos pontos de vista que possam enriquecer o processo. No ato de descrever uma imagem, portanto, já reside um processo de interpretação, pois será preciso separar e esclarecer suas partes, e isso se dará em função do conhecimento que se tenha dos elementos que a constituem.

Validade da pesquisa

Tendo em vista a concepção de que a realidade é construída pela visão dos participantes e que é fruto de construções feitas na mente dos seres humanos, Lincoln & Guba (1985: 295) asseguram que as reconstruções dos participantes são mais verossímeis, confiáveis ou fidedignas, se realizadas de modo a realçar os fatos que permitem que sejam as descobertas julgadas dignas de credibilidade e se demonstrarem os resultados aprovados pelos construtores da realidade.

Para atender a essa visão, os autores propõem critérios chamados de “credibilidade”, “transferabilidade”, “veracidade” e “confirmabilidade”, tais como garantia ou certeza de rigor científico a uma investigação.

No fator credibilidade, há a natureza da pesquisa, em que investigo minha própria prática, refletindo, analisando, questionando e elaborando notas de campo no período de sete meses. Dou a mim mesma a oportunidade de maior compreensão do contexto, além de me permitir o envolvimento prolongado na pesquisa. Atrelado a esse fator, houve também a observação constante e a reflexão, as apresentações em grupos de pesquisa e congressos que levaram ao melhor direcionamento de minhas perguntas e objetivos de pesquisa.

Além disso, foi feita a triangulação de dados gerados por instrumentos diversos, como, por exemplo, gravação em áudio, bilhetinhos, registros de lembranças, desenhos nas etapas iniciais e nas finais, dentre outros já citados.

Quanto à transferabilidade, nesta pesquisa, não é prioritária a generalização dos fatos investigados e tampouco a preocupação de fazer com que aquilo que será dito seja uma verdade absoluta e universal. Quanto ao que será descoberto sobre os fatos, não será a descrição de uma realidade final e acabada. Segundo Lincoln e Guba (1985), a possibilidade de os resultados serem transferidos a outros contextos é validada pelo leitor da pesquisa.

Para veracidade e confirmabilidade, foram utilizadas gravações de áudio e descrições detalhadas dos eventos de aula e das interpretações, além de terem sido discutidas em seminários de pesquisa por colegas que propuseram outros olhares e reflexões.

Resta, então, a análise que venha a confirmar ou a negar, em certos aspectos, os dados gerados, a qual se mostrou um instrumento de aprendizado e reflexão não só para uma finalidade acadêmica, mas, sobretudo, como comentei, para revisão da prática docente.

Capítulo 3

Perscrutando o movimento das águas

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

Freire, 1970.

A sala de aula de uma língua estrangeira é também o espaço metafórico do encontro das águas, do local e do global, como já tratado no segundo capítulo. No caso em questão, é o espaço em que eu, como professora, consigo tornar mais palpável a realidade desse encontro de culturas e dele tirar mais proveito para os alunos e para mim mesma.

Este capítulo traz, assim, o relato, a análise e o resultado desse encontro, não como uma paisagem serena e finalizada, mas antes como um quadro em movimento, vibrante em seus tons intempestivos, em que eu consiga mostrar em diferentes tonalidades o modo como meu olhar e minha mente perscrutam esse rico encontro de culturas, de experiências anteriores, de expectativas e de comunicação entre mim e os alunos envolvidos na pesquisa em que baseio este estudo.

Passo, neste momento, a oferecer os dados necessários para a verificação das expectativas iniciais de alunos de um primeiro ano do ensino médio da rede pública em relação às aulas de inglês e até que ponto essas expectativas foram alcançadas ao final da pesquisa. Para a análise de como o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa foi re-significado pela professora para atender a essas expectativas; e como e se as re-significações da professora foram, por sua vez, re-significadas pelos alunos.

Analiso os dados gerados pela pesquisa, estabelecendo elos entre o arcabouço teórico, apresentado no Capítulo 1, e a Metodologia, apresentada no Capítulo 2, levando em conta a pesquisa-ação. A análise é feita com base na triangulação dos dados gerados por meio de questionário inicial (Anexo I), aulas áudio-gravadas, registro de lembranças (Anexo II), desenhos iniciais e finais, bilhetinhos e *one-minute-papers*.

Retorno, neste momento, às perguntas de pesquisa para facilitar a caracterização das etapas de análise que este capítulo apresenta.

- Quais são as expectativas iniciais dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no primeiro ano do ensino médio?
- Como o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa foi re-significado pela professora para atender às expectativas iniciais dos alunos?

- Como as re-significações da professora provocaram efeito nas expectativas dos alunos ao longo da pesquisa?
- Até que ponto as expectativas dos alunos foram alcançadas ao final da pesquisa?

Pretendo abordar, primeiramente, quais eram as expectativas iniciais dos alunos com relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no tópico “Conhecendo as expectativas iniciais”. Em seguida, no item “Mergulho nas águas: início das transformações”, passo a discutir e analisar quatro aulas por mim ministradas, minhas posturas e interações com os alunos na sala de aula. No item “Indo ao encontro das águas do mar”, trato de argumentos sobre a sala de aula que mostram como entendo minhas re-significações e como elas foram detonadoras de uma outra proposta em sala de aula. Em “As ondas de re-significação: lembranças de um processo”, analiso as re-significações dos alunos em relação à minha proposta. Por fim, no tópico “O retorno das águas para afluentes de possibilidades”, faço um apanhado do que foi o capítulo, retomando os dados analisados a fim de responder às perguntas de pesquisa.

Neste momento, retomo o convite feito na apresentação, o convite ao mergulho em águas inquietas, que partem de um contexto local, de experiências vividas pelos participantes em sala de aula, rumando para o encontro das águas do mar, representadas pelos métodos e teorias descritos pelo global. Esse percurso nos levará a um lugar de esperança, de transformações, pois, ao se submeter ao mergulho nas águas do rio - aqui visto como a educação -, o participante se submete ao percurso, aos seus percalços e às suas surpresas e experiências. Porque, por onde o rio passar, haverá a possibilidade de esse mesmo rio transformar, dado que ele flui de expectativas, reflexão e conscientização desse processo de re-significação.

Faço o convite para mergulhar nessas águas movimentadas e que emanam de várias fontes, e cujo resultado não traz uma receita mágica ou uma solução perfeita para todo e qualquer conflito ou experiência em docência de língua inglesa. Trata-se, então, não de uma nova definição, mas de uma experiência gratificante e enriquecedora, que está calcada nas teorias apresentadas e comentadas nesta pesquisa.

Conhecendo as expectativas iniciais dos participantes

Nesta etapa, tentarei responder quais são as expectativas iniciais dos alunos em relação às aulas de inglês e até que ponto foram alcançadas ao final da pesquisa, objetivando responder à primeira pergunta proposta pelo presente trabalho.

No início das aulas do período envolvido na pesquisa, houve a distribuição de um questionário inicial. Tal questionário foi aplicado pela professora-pesquisadora em 05.04.2006, com o intuito de conhecer os participantes, bem como de levantar suas necessidades e expectativas em relação ao ensino de inglês no ensino médio. A atividade foi realizada em contexto de sala de aula de língua inglesa no período noturno. Naquele dia, estavam presentes vinte e um alunos, que perfizeram o total de vinte e um respondentes. Dez respondentes vieram a se tornar alunos evadidos ao longo do ano letivo, não compondo assim parte da pesquisa. Dessa forma, serão apenas consideradas as respostas daqueles que participaram e frequentaram as aulas de inglês. A redução do *corpus* deve-se ao objetivo maior da pesquisa, ou seja, a re-significação verificada do aprendizado em língua inglesa - o que pode ser verificado somente diante de um ciclo completo da experiência didático-pedagógica.

Os respondentes apresentaram, para a primeira questão, destinada a saber o que eles esperavam ao saber/estudar inglês, respostas diversas, como mostra o quadro 2, abaixo:

Quadro 2: O que representa saber/estudar inglês?

<i>O que representa para você estudar/saber inglês?</i>	
1. Preparo para o mercado de trabalho/abre portas/futuro/ é importante para minha profissão	6
2. Ampliar cultura/estar em contato com o mundo	3
3. Essencial/ Língua Universal	1
4. Não responderam	2
5. Outras	1

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do questionário inicial

A resposta 1 destaca uma das preocupações dos alunos: preparar-se para o mundo do trabalho, com inglês incluído no currículo. Para alguns, aprender inglês significa um meio para atingir o seguinte item: preparo para o mercado de trabalho/ abre portas/ futuro/ é importante para a minha profissão. Assim, embora não tenham clareza quanto à futura opção de carreira, os alunos sabem que ela dependerá do conhecimento de outro idioma, e que o inglês é, atualmente, a língua mais explorada do ponto de vista comercial e de relação de negócios.

A resposta 2 (ampliar cultura/estar em contato com o mundo), no entanto, parece veicular uma visão mais ampla, que traduz a aprendizagem do idioma como uma possibilidade de alargar horizontes e se inserir/abrir para o mundo - uma preocupação nascente entre os alunos. Evidentemente, o apelo cultural não se dá sozinho: ele é apoiado e fomentado pela mídia, que traz as músicas, os filmes, os livros, as revistas, os *games* e, com eles, o estilo de viver das celebridades, a filosofia de vida, e toda uma bagagem cultural que é inerente a essa carga cultural, transportada lingüisticamente pelo inglês.

Em outras palavras, e do que depreendemos da leitura de Kumaravadivelu (2001), é subverter a ordem de dominação da qual Freire trata, porque ao darem asas à experiência, aprendem, e, ao voltarem, trazem para dentro de casa o que aprenderam, o que vivenciaram, porém de modo alterado, mudado pela carga cultural que possuem. Assim, transformam-se, enriquecem-se com uma carga cultural que é global, mas que aclimatam — ou, para usar do termo de Robertson, “glocalizam-na”.

No quadro 3, abaixo, as respostas foram agrupadas em duas categorias: as que visavam mais ao conteúdo dos textos; e as que enfocavam mais a(s) macro-habilidade(s) a ser (em) trabalhada(s) em sala de aula.

Quadro 3: Preferência por assuntos nas aulas de inglês

<i>Que assuntos gostaria que fossem abordados nas aulas de inglês?</i>		
Quanto ao conteúdo	Diversos: Interessantes para jovens/ Letras de músicas	10
	Textos atuais do cotidiano: social/cultura/ cinema	4
	Jogos, futebol, internet	4
Quanto à habilidade	Composição/ tradução/ versão de textos/ gramática/ (escrever)	6
	Diálogos/ conversação/ vocabulário/ pronúncia/ entrevistas/ (escutar, falar)	2

Fonte: Dados da pesquisa obtidos por meio do questionário inicial

O quadro 3, que apresenta as necessidades e os interesses dos alunos, sugere duas leituras. A primeira delas diz respeito ao conteúdo (aqui visto como o conteúdo programático estabelecido pela professora a partir do material didático), e sobre o qual 10 alunos se referiram à importância que a língua inglesa tem para eles no que concerne à compreensão das letras de música. Esse dado revela muito do comportamento social dos alunos, pois uma vez sendo adolescentes, apresentam um interesse bastante comum pela música - não só pela musicalidade em si e pelo apelo midiático que os cantores e grupos exercem sobre essa faixa etária em particular, mas principalmente pela necessidade de cantar junto com a música e de compreender aquilo que ouvem e que querem cantar.

O que essa resposta pode apontar é a necessidade de participar socialmente do evento e, mais: ainda que inconscientemente, revela neles o senso de pertencimento à sua realidade cultural e social. Nesse sentido, é possível observar, mais uma vez, que o contexto histórico, cultural e social do aluno é importante em seu contexto na sala de aula e nos assuntos que abordam a matéria estudada, pois os processos de ensino-aprendizagem são fundamentalmente sociais e históricos e sua constituição está sujeita às influências de fatores externos ao indivíduo - como o de sua participação em seus gostos musicais, como o exemplo que agora vimos.

Em seguida, a segunda questão abordou a habilidade em língua inglesa, aqui entendida como a capacidade de se expressar nas quatro habilidades lingüísticas. Como podemos observar no quadro 3, anteriormente citado, o fato de 8 alunos sugerirem a preferência por escutar, falar e escrever aponta para uma interatividade maior do que aquela prevista como necessária pelos PCN-LE.

Ao serem indagados sobre o que dificulta sua aprendizagem, alguns encontraram dificuldade na pronúncia e em não entender o que o outro fala, como mostra o quadro 4, abaixo:

Quadro 4: Dificuldades possíveis no aprendizado da língua inglesa

<i>O que dificulta o aprendizado do inglês?</i>	
Dificuldade em pronunciar	9
Não entender o que o outro fala	8
Pouco conhecimento das regras gramaticais	7
Falta de motivação	6
Falta de vocabulário	5
Medo de errar e ser criticado	3
Falta de oportunidade para usar o que aprende	2

Fonte: Dados de pesquisa obtidos por meio do questionário inicial

O quadro 4 elenca as dificuldades pontuadas pelos alunos em relação ao aprendizado do inglês. Nove dos onze respondentes demonstram que a dificuldade em pronunciar é um dos principais fatores de dificuldade para a aprendizagem de inglês. Não obstante, oito dos onze alunos responderam que não entender o que o outro fala também é um fator que dificulta o aprendizado do inglês.

O quadro 5 demonstra algumas das possibilidades de aprendizado da língua inglesa e as preferências dos alunos, de acordo com suas respostas:

Quadro 5: Atividades que ajudariam a aprender inglês

<i>Que atividades você acha que o ajudariam a aprender inglês?</i>	
Jogos	11
Música	8
Oportunidade de conversar em inglês	6
Exercícios gramaticais	5
Assistir a vídeos em inglês	3
Informação cultural	2
Leitura de textos diversos	1
Tradução de músicas	1

Fonte: Dados de pesquisa obtidos por meio do questionário inicial

Atividades com jogos e atividades com músicas foram preferência da maioria dos respondentes. Essa é, pelo que apontam as respostas, uma situação mais atraente do que aquela em que a aula é constituída de tarefas diárias de completar exercícios gramaticais, fazer cópias da lousa.

Devemos também levar em consideração a faixa etária dos alunos. Os adolescentes nessa fase estão envolvidos pelos meios midiáticos, pelas músicas que circulam em inglês, pelos jogos disponíveis na internet e em vídeo games de última geração. Essas parecem ser as formas de interação e de compreender o mundo que os alunos encontram, de fazer e de se sentir parte desse mundo e de se sentir capaz de se identificar com o mundo. Formas que o professor deve acompanhar e das quais deve ter consciência ao preparar suas aulas.

Todavia, 5 alunos acreditam que o uso de exercícios gramaticais poderia promover o auxílio da aprendizagem de inglês. Esse resultado permite apontar que a gramática ainda ocupa um lugar importante em como os alunos imaginam e concebem o processo de ensino-aprendizagem do inglês. Gostaria de salientar aqui que o ensino da gramática é importante para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, mas é preciso pensar em como essa gramática será abordada.

Como os primeiros quadros deram a conhecer, o questionário inicial proporcionou dados gerais relacionados às representações, preferências, dificuldades e atividades em relação aos alunos em aprender o inglês. É importante mencionar que tais fatores foram o ponto de partida para a elaboração das atividades realizadas ao longo das aulas de inglês do contexto pesquisado e serviram de base de apoio para as práticas de ensino-aprendizagem.

Para tanto, como vamos observar adiante na análise de quatro aulas, levei em consideração que cada contexto é único (Nunan, 1992) e, assim, acreditei ser necessário estar atenta a essa unicidade, explorando alternativas para alcançar objetivos pedagógicos, para ir além de práticas metodológicas tradicionais e fixas ou de abordagens lineares. É em função dessa necessidade de ir além que Freire (2000) aponta a importância de que todos, no processo de ensino-aprendizagem, sejam participantes ativos de sua história e conscientes no e do mundo real para melhorar a realidade por eles vivida.

No que diz respeito às expectativas, é muito comum criá-las sempre que estamos em um projeto ou que desejamos obter algum resultado de algo que esperamos. Creio que, em meu trabalho como professora de inglês, a maioria de meus alunos sempre espera que certas coisas aconteçam de certa maneira para que eles possam aprender algo além do verbo “*to be*”. Dessa forma, procurei ir ao encontro de suas expectativas ao elaborar aulas baseadas em uma visão mais ampla do que para eles seria aprender inglês, trabalhando com suas preferências, dificuldades e procurando atividades que, na opinião deles, poderiam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do inglês.

As expectativas são o que pensamos que deve acontecer como resultado do que fazemos, dizemos ou planejamos. Considero que quando somos frustrados em nossas expectativas, nossos medos podem surgir. Por esse motivo, procurei, em primeiro plano, saber quais eram as expectativas dos meus alunos, e procurei trabalhá-las, por meio de atividades diversificadas em contexto de sala de aula, que pudessem trabalhar com as representações, preferências e dificuldades dos alunos. Para tanto, a questão que envolvia as expectativas do uso da língua inglesa foi fundamental para a pesquisa. Ela foi, na verdade, a nadadeira que direcionou o mergulho em que estávamos e que conduzi pelas águas da construção do conhecimento do idioma.

Ao responder a esta questão inicial, os alunos trouxeram para a pesquisa expectativas que categorizei em três tipos: em relação à aula; à professora, aos temas e assuntos. Quanto à primeira expectativa - em relação à aula -, os alunos demonstraram que tinham o que considero essencial: a esperança de aprender inglês. Neste estudo, considero a palavra *expectativa* como sinônimo de *esperança*. Esperança como a relatada pelos alunos participantes da pesquisa:

Quadro 6: Expectativas iniciais dos alunos

Expectativas iniciais	
Ana	Que as aulas sejam legais
Ane	Aprender inglês
Bruninha	Aumentar o vocabulário
Dani	Saber entender o inglês e não ter medo de ser criticado
Ellen	Falar inglês
Helinho	Falar um pouco a cada dia
Henrique	Aprender inglês
Jack	Falar inglês
Justino	Entender inglês
Leo	Entender o inglês
Lourenço	Falar inglês

Fonte: Dados de pesquisa obtidos por meio do questionário inicial

As respostas dos alunos evidenciam, num conjunto, a necessidade da comunicação, não porque seja um objetivo em si, mas porque seu fim é, como foi comentado, a inserção deles num mundo novo e ampliado, cujas possibilidades de sucesso - econômico, social, emocional - lhes parecem mais atraentes e mais do que eles possuem como possibilidade para seus futuros. Aprender a “falar” e a “entender” o inglês passa a ser, pois, o processo pelo qual eles obterão a sua autonomia. É, como nos ensina Freire (2000), significar a si, dar-lhe corpo e voz no contexto sócio-histórico do qual fazem parte.

Na expectativa em relação à professora, os alunos trouxeram, por meio da resposta ao questionário inicial, dados como:

A professora de inglês deveria...

- Conversar com nós;
- Passar pouca lição;
- Passar música para acompanhar a aula.

Segundo dados trazidos pelos alunos, a primeira expectativa que eles tinham em relação à professora era a de que ela conversasse com eles, ou seja, mantivesse com eles um diálogo, uma conversa abordando suas ansiedades, medos e dúvidas. Vale lembrar Paulo Freire (2000), que ressalta a importância do diálogo na relação professor-aluno. O autor salienta que primeiramente é necessário ler o mundo, despertar o aluno pela curiosidade, compartilhando com ele o mundo. Isso exige solidariedade com o outro, isto é, demanda perguntar sempre ao próximo: que leitura você faz desse acontecimento, dessa realidade? Demanda, também, construir o conhecimento coletivamente, e dialogar sempre. Para isso, precisamos criar novos vínculos, novas relações sociais e humanas, de forma que se consiga o sucesso almejado.

Com relação à expectativa “a professora passasse pouca lição”, remete ao fato - mais tarde a ser constatado por meio do registro de lembranças (anexo II) -, de que alguns alunos descreveram as aulas de inglês ao longo do ensino fundamental como constituídas essencialmente de exercícios na lousa, cópia e recompensa. Referiam-se ao fato de que o ensino de inglês estivesse atrelado ao uso de regras gramaticais. Isso porque a rede pública de ensino oferece na maioria das vezes o quadro negro e giz como recursos didáticos prioritários (se não únicos) com os quais o professor pode contar.

A afirmação “a professora passa música para acompanhar a aula” é reflexo do preenchimento de uma lacuna que parecia haver, em que as águas locais e globais se encontrassem e gerassem o conhecimento e decorrente melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Isso viria a reafirmar, então, que cada passo desse processo, como esse de ouvir a música em sala de aula e trabalhar com ela, seria parte contribuinte do processo de re-significação de ensino-aprendizagem do inglês.

Na expectativa em relação aos temas e assuntos surgiram respostas como:

Que assuntos você gostaria que fossem abordados nas aulas de inglês?

- temas jovens;
- vídeos;
- uso do computador;

Fonte: Dados de pesquisa obtidos por meio do questionário inicial

Esses dados pontuam que os assuntos e temas que os alunos esperavam encontrar ao longo das aulas de inglês, tais como, “temas jovens” e “uso do computador” parecem estar relacionados ao fato de que os alunos dessa faixa etária buscam expandir os horizontes locais e ir além, entrando em contato com o contexto global, trazido pelas mais diversas formas de mídia, pela internet, pelos vídeos clipes e filmes internacionais, tão famosos e atraentes na adolescência. O caminho indicado pelo questionário inicial mais uma vez apontava para a necessidade iminente de colocá-los em contato com águas mais turbulentas e mais ricas do que o rio antes pouco explorado.

Ainda dentro do questionário inicial, propus a questão semi-aberta “Sentir-me-ia mais feliz em vir para a aula de inglês se soubesse...”. Do total, 6 alunos afirmaram que assim se sentiriam se pudessem/conseguissem falar ou conversar em inglês; 5 alunos declararam que seria bom se soubessem inglês/ um pouco mais de inglês; 1 aluno verbalizou que se sentiria mais feliz se soubesse que a professora iria passar sempre trabalhos ou lições em grupo; e 1 aluno manifestou que se sentiria mais feliz se soubesse que ele iria aprender.

Mais uma vez, todos os respondentes demonstraram suas expectativas não só com relação ao aprendizado do conteúdo do inglês, mas à sua aplicação em seu contexto social, de modo a fazer com que eles tivessem mais familiaridade com a língua a ponto de se comunicarem por meio dela.

A pergunta também semi-aberta contida no questionário inicial “não sinto interesse em participar das aulas de inglês quando...” teve o intuito de verificar quais as práticas de ensino-aprendizagem que eu - professora - deveria evitar, a fim de conseguir aulas de inglês mais atraentes, tanto para mim quanto para os meus alunos. Para essa questão, as respostas foram as seguintes:

- tem bagunça/todo mundo está falando;
- só é gramática de um método habitual.
- há muita lição e pouca explicação;
- a professora passa muita lição;
- quando a professora passa textos para traduzir;
- não estou entendendo;
- ter que responder em inglês.

Fonte: Dados de pesquisa obtidos por meio do questionário inicial

Esse dado revelou que as aulas não deveriam ser prescritivas, impostas, mas adaptadas às variações do contexto de ensino-aprendizagem, da situação social e às expectativas dos envolvidos na pesquisa, dando a possibilidade de dar um novo sentido à aprendizagem de língua inglesa aos meus alunos. Observei, mais uma vez, que meu trabalho, dali por diante, seria o de conscientizar os alunos: não adiantaria impor mudanças no processo de ensino-aprendizagem que acreditava ser o melhor, se os alunos não concordassem com minha visão e com minha postura.

O que quero dizer, então, é que estava presente, nesse processo, a minha reflexão enquanto docente. Não se tratava, nesses primeiros momentos, de uma intelectual transformadora, como diz Giroux (1997), mas da educadora sobre a qual Allwright (2003) comenta, cuja tarefa primordial é a de compreender, junto com seus alunos, o processo de ensino-aprendizagem.

É, nessa busca, refletir-na-ação, como nos diz Schön (1983), compreendendo à medida que as ações são tomadas e as reações são testemunhadas, o quão fundamental é a parte exercida não só pelos alunos, que ali respondiam à pesquisa-ação, mas da pesquisadora-docente que se via agora refletindo sobre sua própria ação, re-significando-a. Somente mediante esse processo contínuo de reflexão e interação é que a transformação, tratada no trabalho de Giroux (1997), ficaria mais clara.

Após ter verificado as expectativas iniciais dos meus alunos em relação às aulas de inglês, procurei demonstrar que não apenas suas expectativas iniciais importavam, mas suas expectativas em *qualquer* momento do percurso de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, realizei, ao longo do ano, alguns momentos denominados *one-minute-papers*. O intuito da atividade era saber dos alunos quais eram suas expectativas em

relação à aula de inglês, buscando mostrar com isso que cada aluno participante e co-construtor dessa pesquisa tinha voz e vez, que não era obrigado a aceitar nada passivamente ou de maneira a não questionar as atitudes tomadas pela professora e que percebesse que ele também era responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Consciente desse momento de dar voz ao aluno, adotei o primeiro momento de *one-minute-paper* em 30.05.2006, que será analisado e discutido no momento em que farei a análise da aula de 30.05.2006 . Um outro momento de *one-minute-paper* foi realizado em 09.08.06. Individualmente, perguntei aos alunos como poderíamos fazer para melhorar a conversa entre professor e aluno, e também entre aluno e aluno. Dessa vez, as respostas foram mais extensas. Ellen respondeu que ela achava que “para melhorar deveríamos ter aulas com músicas, reportagens, algo comunicativo”. Helinho, um pouco mais conciso, disse “que deveria ter mais vontade entre nós de interagir nas aulas de inglês”. Mais expansiva, Bruninha respondeu: “Acho que precisa organizar a sala em conjunto que todos possam discutir, acho que é melhor não ficar meia dúzia na frente, um pouco atrás, tem que agir em grupo. Mas discutir o que está acontecendo e o que podemos fazer”.

Por intermédio dessas respostas, pude observar, nos dizeres desses alunos, que a proposta era dar voz ao aluno, incentivar o questionamento, despertar a curiosidade, atendendo à necessidade, podendo propiciar experiências mais significativas e prover as condições necessárias para que os alunos tornem-se cada vez mais autônomos e capazes de aproveitar as oportunidades de aprendizagem ao seu redor.

Nesse sentido, os dados acima analisados, a fim de responder a pergunta *quais são as expectativas iniciais dos alunos em relação às aulas de inglês*, revelaram que os alunos trouxeram expectativas variadas, mas que se resumiam na necessidade que eles tinham de aprender inglês de uma maneira diferente, ou seja, de uma maneira resignificada.

Após expor esses dados, passo, a seguir, para a discussão e análise de quatro aulas por mim ministradas ao longo do ano letivo de 2006.

Mergulho nas águas: início das transformações

Nesse momento, meu objetivo é mostrar e explorar os dados que me auxiliam a responder perguntas, tais como: de que forma o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa foi re-significado pela professora para atender às expectativas iniciais dos alunos? O subtítulo, *mergulho nas águas*, refere-se ao fato ocorrido no início da re-significações e transformações que se deu no processo de ensinar e aprender inglês no contexto pesquisado.

Passo a analisar, então, quatro aulas por mim ministradas ao longo do ano letivo de 2006. As 4 aulas selecionadas são representativas das 15 descritas no capítulo *O rumo das águas*, ou seja, as 4 se constituem em uma amostra de meu *corpus* que pôde ser analisado e que me possibilitou realizar uma análise que pudesse dar conta de minhas perguntas de pesquisa.

Analiso, a seguir, quatro aulas gravadas em áudio ao longo do ano letivo de 2006. Essas aulas foram selecionadas porque considerei que elas ilustram minha tentativa de uma postura diferente em sala de aula, postura essa constituída a partir de minhas re-significações. Foram selecionadas, também, porque mostram a participação dos alunos e suas reações e re-significações diante de minha proposta de trabalho.

Observei, por meio dos dados advindos do questionário inicial, que tratar o tema internet seria de interesse dos alunos. Nesse sentido, busquei abordar esse tema na aula do dia 02.05.2006 por meio do texto *Adventures in the cyberspace*, uma tirinha em quadrinhos que tratava das aventuras de uma menina em uma sala de bate-papo. O excerto abaixo é representativo do momento em que o tema foi introduzido na referida aula.

Professora: Então é o seguinte meninos e meninas...ó como eu falei no começo da aula a gente lê não apenas a palavra do texto...mas o texto por um todo.

[a professora distribui uma tirinha em quadrinho falando sobre a internet]

Professora: ... *Adventures in cyberspace*...o que vocês acham que quer dizer isso olhando para as palavras e pelo que está no texto?

Helinho: Aventura na internet...

Professora: Que mais? Quem usa internet já viu isso?

[Barulho de discussão sobre o assunto]

Leo: Todo mundo

Professora: Então pergunto para vocês: Do you visit chat rooms?

Prestem muita atenção ao que eu vou perguntar e o que eu quero saber com esta pergunta. Levem em consideração as palavras que vocês conhecem e o contexto de que estamos falando... Do you visit chat rooms?

[murmúrio sobre a pergunta e auxílio da professora por meio de uma ilustração de uma menina na sala de bate-papo]

Helinho: Yes

Professora: Do you like chat rooms? Prestem atenção novamente na pergunta, não é a mesma pergunta...quero saber outra coisa. Agora é com vocês. Do you like chat rooms?

[discussão de alguns alunos sobre a pergunta]

Alguns alunos: Yes.

Professora: Cool. Agora eu gostaria que vocês discutissem agora quais as vantagens e desvantagens do uso da internet. [...]

Busquei nesse momento re-significar o processo, trabalhando, em sala de aula, algumas das expectativas dos alunos. Ministrei essa aula cujo teor era a ‘internet’ como um dos temas que os alunos pontuaram no questionário.

A resposta de Leo demonstra como no contexto de alunos na faixa etária de 15/16 anos a ‘internet’ exerce um poder de forma a fazer o aluno imaginar que todas as pessoas são conhecedoras do assunto. Nesse momento, não se pode dizer que houve re-significações dos alunos, mas pode-se dizer que o tema da aula foi relevante para eles.

Em meu processo de reflexão sobre a prática docente, comparei as ações pedagógicas tomadas por mim durante essa pesquisa-ação e as que anteriormente vinha desenvolvendo. Disso resultou a percepção de que antes eu não levava em conta as vontades ou os desejos de meus alunos ao planejar uma aula. No entanto, como relatado no item *a construção do meu saber local*, no segundo capítulo desse trabalho, passei a olhar os alunos e as minhas aulas de maneira singular.

A partir das expectativas dos alunos, busquei delinear os assuntos a serem tratados ao longo das minhas aulas de inglês de modo a alcançar, de alguma forma, a atenção de meus alunos. Para isso, levei em conta a fonte mais rica que eu poderia ter, e a respeito da qual Nunan (1992) comenta: o meu contexto e o contexto com o qual eu lido. Acreditei que para melhor alcançar tal atenção seria necessária a participação dos

alunos no decorrer das aulas, consciência que eu não possuía antes da realização desta pesquisa.

Tratar de assuntos que poderiam ser do interesse dos alunos e chamar sua atenção para a relevância de sua participação durante a aula foram algumas das ressignificações por mim feitas para atender às expectativas iniciais dos alunos, de modo que eles pudessem também dar um outro sentido ao processo de aprender o inglês.

Após o levantamento das discussões dos alunos, voltei ao texto dado no início da aula para que eles pudessem fazer a leitura. Num momento anterior, fiz perguntas sobre as figuras que estavam no texto - que era uma história em quadrinhos - com o intuito de propiciar aos alunos a oportunidade de olharem atentamente o texto para uma melhor compreensão.

A maior dificuldade encontrada pelos alunos e demonstrada por meio dos dados advindos do questionário inicial foi pronunciar. Parti, assim, para a leitura do texto, com o intuito de trabalhar essa dificuldade. Toquei a fita com o texto três vezes e perguntei aos alunos se desejavam fazer a leitura dele em voz alta, mas ninguém se prontificou. Assim, fui levada a solicitar que Leo lesse a primeira frase do texto. Sua reação veio por meio de uma expressão de susto:

Professora: Leo, vamos ler a primeira frase, please?

Leo: Agora ferrô!

O aluno fez uma pausa, a sala em silêncio esperou pela leitura do colega. Demonstrando estar um pouco constrangido, Leo leu a frase e o fez de maneira satisfatória. Foi, então, que tive a oportunidade de dar um feedback ao aluno.

Professora: Está certíssimo...você está lendo certo.

O aluno prosseguiu com a leitura de maneira mais entusiasmada, o que fez com que Ellen também pedisse para ler. Ao final da leitura, os alunos foram aplaudidos pela sala e pela professora

Professora: Yes very nice! Foi difícil?

Leo e Ellen: Não

Leo: Uh hu! [expressando alegria]

O breve recorte dessa aula do dia 02.05.2006 permite demonstrar a participação dos alunos na aula e o modo como a professora a conduziu. A expressão de alegria demonstrada por Leo (Uh hu) parece revelar que o aluno alcançou algo que não havia tido anteriormente, a oportunidade de ler em inglês e a oportunidade de ser ouvido. Tal fato parece nos remeter à re-significação, a um outro olhar para o aprendizado do inglês por parte do aluno, que naquele momento parece não se revelar tão reticente em relação à pronúncia em língua inglesa.

Considero que a aula do dia 30.05.2006 parece também ilustrar como minha ação em sala de aula ocorria como conseqüência de minhas re-significações. Essa aula em particular permite demonstrar o meu desejo de uma outra postura em sala de aula. Nesse dia busquei discutir com os alunos os desdobramentos da divisão em grupos em sala de aula, do não diálogo ou interação com os outros colegas em sala de aula. Observemos o excerto abaixo:

Professora: Gente é sério ó! Eu peço pra vocês ficarem assim em roda para todo mundo se olhar. Que às vezes a sala fica dividida... a sala fica dividida em começo meio e fim, fim, começo e meio, no grupo de trás, no grupo da frente, no grupo do canto de lá e de cá.

Professora: [...] E quando eu proponho vamos fazer uma roda, é pra todo mundo mesmo se olhar, ver quem está na sua sala, muita gente aqui não conhece quem é o seu colega de sala. Por quê? Por que não tem interação [...]. O que é interação? O que é interagir? O que é interação?

[A sala ficou em silêncio sem saber responder a pergunta.]

Professora: O que é interação?

Ellen: Sei lá!

Helinho: um ajudar o outro.

Professora: Que mais?

Bruninha: É trabalhar em conjunto.

Professora: É trabalhar em conjunto, isso mesmo

Bruninha. Que mais?

Professora: Vocês acham que é bom trabalhar em conjunto?

[Alguns alunos murmurando] Depende.

Professora: Vocês acham bom um ajudar o outro?

Ellen: É bom um ajudar o outro, mas aqui ninguém ajuda ninguém.

Professora: Por que nesse grupo ninguém ajuda o outro? São totalmente diferentes. Um fica atrás, um atrás um na frente, um no meio?

Ana: Ah porque sim.

Professora: Não!!! Eu preciso saber de vocês, vocês que estão convivendo aqui. Por que esta sala está tão dividida?

Ellen: Ó lá tá os CDFs, ali também os CDFs e o povo aqui de trás são os burros.

[A sala ri]

Professora: Nãaa! Essa divisão tá sendo legal pra vocês?

Alguns alunos: Não!

[...]

O que deve ser levado em conta, em primeira instância, é a fragilidade com que os alunos lidam ao pensarem na idéia de se expor ao público. Por isso, levantam logo a muralha de proteção em volta de si, sob a forma do silêncio ou da crítica, e apelam para a classificação da sala de aula em estratos que não são sociais, mas de *status*: este é CDF, aquele é burro.

Em uma palavra, o desejo de transpor as fronteiras lingüísticas e sociais esbarram na sua limitação, na sua formação desigual e, principalmente, embora não seja objeto de estudo neste trabalho, no filtro afetivo (Rogers, 1971) Disso, o que se pode observar é a tentativa de mediação exercida pela pesquisadora docente, na busca da estabilização e do equilíbrio em grupo, porque então todos estavam igualmente expostos em roda, sem ninguém na frente para esconder seu corpo, suas expressões, sua modulação de voz e suas hesitações.

Até então, as diferenças percebidas em sala e tendo em mente o atendimento das expectativas dos alunos, direcionaram minha ação para uma tentativa de reflexão e de sensibilização para a tomada de consciência no sentido de que o trabalho em sala de aula não podia aceitar discriminações, e que o processo de ensino-aprendizagem só pode acontecer por meio do diálogo.

A minha re-significação, enquanto docente, tornou-se mais clara a partir de episódios como esse. Até então, eu me via presa aos antigos métodos de ensino, que não me permitiam ter consciência que esse diálogo - ou, como denominei antes, *olhar de*

escuta, um olhar atento a enxergar e a escutar as palavras não-ditas - em um outro termo, este, de que um educador deverá fazer uso constante.

Busquei, da mesma maneira, mostrar para os alunos que na medida em que a prática educativa não pode acontecer pela simples transferência acrítica do conhecimento, o diálogo torna-se elemento imprescindível para o processo educativo. Essa concepção deu-se com base em Freire (2000) que diz que o diálogo constitui-se no encontro de sujeitos interlocutores na busca da compreensão e significação para o conhecimento que se desvela, e acontece com a co-participação de sujeitos no ato de pensar.

Tendo um outro olhar sobre a sala de aula, tive o intuito de pontuar para os meus alunos, como demonstrado no trecho acima, que é o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno que propiciará que o aluno desenvolva seu raciocínio, tome posicionamentos. Mas, em Freire (2000), o diálogo não exclui o conflito; ativa discussões, solicita participação e presença do educando. O diálogo não é uma discussão polêmica nem mesmo hostil entre o educador e o educando, mas é o elemento básico da conscientização, da busca do saber, da verdade. É uma ação conjunta, que requer envolvimento de todos os participantes no processo ensino-aprendizagem. Para isso, o professor precisa ter atitude de abertura, de aceitação do outro.

Nesse momento também usei o instrumento *one-minute-paper*, descrito no capítulo anterior. Perguntei para três grupos de alunos como eles aprenderiam melhor a matéria que a professora estava propondo. Obtive respostas como:

- passando músicas
- vídeos
- conversando mais
- com conversas atuais e polêmicas
- com música, filme
- com temas que me motivassem

Fonte: Dados de pesquisa obtidos por meio do *one-minute-paper* realizado em 30.05.2006

Respostas como essas nada mais fazem do que reiterar as expectativas inicialmente apresentadas pelos alunos. Em uma palavra, trata-se de colocar-se, de ser, de participar do seu contexto histórico, de ampliar seus horizontes e de assim re-

significar seu mundo. São essas as benesses que os sons da música, os diálogos e os filmes - em suma, falar e ouvir, ou *comunicar-se* - trazem para os alunos. Entretanto, mais do que isso, eles trazem o benefício percebido no dia-a-dia: a atividade educativa que os auxilia a pensar, a refletir, a ver que eles constroem, e a re-significar seu processo de ensino-aprendizagem.

Analiso, a seguir, a aula do 01.08.2006 que foi a primeira depois do recesso do mês de Julho. Iniciei a aula conversando com os alunos sobre suas férias, as atividades trabalhadas ao longo do semestre anterior, as expectativas por eles apresentadas no início do ano letivo, como eles estavam se sentindo naquele momento nas aulas de inglês. Após nossa interação, pedi que escrevessem *one-minute-papers*, em duplas, sobre o que esperavam para a aula daquele dia. (tirei os alunos)

A proposta inicial era que os alunos, em duplas, escrevessem três palavras que expressassem o que eles esperavam da aula que estava por vir. Os alunos trouxeram expectativas que se revelaram, em certa medida, semelhantes, e traduziam o desejo de experimentar e aprender, construindo um novo saber, posto que os termos usados foram:

- participação;
- aprender;
- interessante;
- diálogo entre os alunos e a professora;
- conhecimento;
- educação;
- sabedoria;
- compreensão.

Fonte: Dados de pesquisa obtidos por meio do *one-minute-paper* realizado em 01.08.2008

Em seguida, sugeri uma atividade de prática de vocabulário - tema que oito dos onze participantes responderam no questionário inicial. A atividade consistia em relacionar em colunas as palavras trabalhadas em contexto de sala de aula. Os alunos realizam os exercícios em dupla e em seguida fizeram um jogo de perguntas e respostas, em que um fazia uma pergunta sobre o significado da palavra e se o parceiro respondesse ganharia um ponto, se não conseguisse responder, o ponto iria para o adversário. O jogo foi uma expectativa que onze alunos trouxeram ao responder à

pergunta: *Para que você considera importante aprender inglês?* inserida no questionário inicial. Vejamos o trecho transcrito:

Professora: Vamos voltar ao work...let's have some fun.
 [pausa]
 Professora: No que consiste esta atividade... [a professora distribui a atividade para os alunos e a explica, pedindo o auxílio deles .Os alunos já não fazem barulho e prestam atenção na interação]
 [A professora explica a atividade em inglês e junto com os alunos busca as informações]
 Jack: Food, o que é food?
 Professora: What is food?
 Justino: É fast food?
 Professora: É por aí..
 Bruninha: Ah é comida!
 Professora: That's it!

Atividades assim se mostraram de certa forma relevantes porque, além de parecer cobrir a necessidade de jogo, exposta nas expectativas, permitiu que eles reconhecessem que a idéia que faziam de ignorância da língua inglesa era maior do que a que de fato demonstravam.

O que aparentemente fizeram foi, então, usar de sua própria criticidade para re-significar seu aprendizado. Quanto ao aspecto docente, o que esperei foi agir, como salienta Pennycook (1999), dando-lhes espaço para pensar e agir criticamente mediante um contexto de equilíbrio entre o desafio do jogo e a valorização de seu conhecimento prévio de mundo.

Ao final da atividade, em que os alunos, em duplas, realizaram um “*vocabulary quiz*” com o objetivo de aumentar a compreensão do vocabulário em LI em seus diferentes contextos, pedi para que, ainda em duplas, escrevessem se o que eles esperavam havia se concretizado. A grande maioria das respostas foi positiva. Dentre os motivos apresentados, estava o de a aula ter alcançado suas expectativas. Eis as respostas:

- Sim, porque foi descontraída, boa, diálogo e foi bem aproveitada;
- Bom aprendi e foi interessante;
- Sim, nesta aula eu consegui treinar a fala e tirar dúvidas e eu acho que é neste caminho;
- Eu achei a aula muito interessante hoje, aprendemos uns significados de umas palavras.

Fonte: Dados de pesquisa obtidos por meio do *one-minute-paper* realizado em 01.08.2006

Tais respostas foram relevantes, na medida em que apontavam a direção para qual o mergulho deveria seguir, uma vez que, conforme apontam os dados, as atividades vivenciadas ao longo dessa aula pareceram contribuir para que os alunos alcançassem o que estavam esperando. Como os próprios alunos descreveram, as expectativas foram alcançadas, pois a aula tinha envolvido temas jovens, trabalho em conjunto e diálogo por parte da professora.

Nesse exercício é possível enxergar a postura crítica dos alunos, pois eles se referem à interação, ao desafio, ao conhecimento de mundo global e local e ao próprio processo de re-significação. Mostram, também, que há uma ação por parte deles, que deixam de ignorar (e, provavelmente de temer) e passam a dominar não um vocábulo, mas a carga cultural que ele carrega. Mais uma vez, trata-se de entender o quão essencial é para o aluno, como alerta Freire (2000), *ser* dentro de seu contexto, agindo dentro dele de forma a mudar sua condição de dominado.

A aula do dia 24.10.2006 iniciou-se com uma conversa sobre os lugares que os alunos já tinham visitado e que tinham achado interessantes.

Professora: Seguinte....o que é isso que temos aqui?

Justino: O mapa mundi.

Professora: Yes...e para que servem os mapas?

Leo: Para saber onde fica os lugar.

Professora: Yes. Alguém concorda que o mapa serve também para nos situarmos no mundo? Para saber onde ficam os lugares, para podermos sonhar em que lugar estaremos um dia?

[murmúrio concordando que sim]

Professora: Vamos brincar de falar onde nós já fomos...é assim ó...Para eu falar que fui para a Bahia em inglês é I went to Bahia...Ok? Let's repeat...I went to ...

[os alunos repetiram com certa desordem]

[...]

Professora: Agora vocês....volunteers?

Bruninha: I went to Minas Gerais.

Professora: Yes! Lourenço, please
 Lourenço: Como que é mesmo? I [pausa] went to [pausa] Bahia.
 Professora: You too?
 [A sala ri]
 [...]

Após a atividade, a professora distribuiu um texto em inglês para os alunos com o mapa do Brasil com a descrição de algumas cidades e suas atividades econômicas, financeiras e culturais para que, em pares, relacionassem os nomes das cidades - apontadas no mapa - com a descrição de cada uma delas. Após a realização da atividade, a professora corrigiu o exercício, pedindo para que os alunos o lessem.

Professora: Dani, Do you like São Paulo?
 Dani: Quê? Para responder em inglês?
 Professora: Hello
 Dani: Ah teacher....repete...
 Professora: Do you like São Paulo?
 Dani: Yes.
 Professora: A lot or a little?
 Dani: Ahhh.....[pausa] A lot.
 Professora: Why?
 [a sala ri pela cara de espanto que Dani faz]
 Dani: Ahh teacher aí eu vou ter que pensar mais um monte...até amanhã
 [a sala ri]
 Professora: Ok. Nós falamos amanhã depois de você pensar [...]
 Ana, qual é a city one?
 Ana: Curitiba.
 Professora: Is Curitiba an important city?
 Ana: Importante: Ah é.
 Professora: Why?
 Ana: Vixi.....deixa eu ver...[pausa]
 [...]

Podemos observar por meio dos excertos da aula do dia 24.10.2006 que, em uma sala de aula onde há participação dos alunos, é possível e desejável que eles falem das suas experiências de vida e explicitem os conhecimentos prévios que utilizam em seu dia-a-dia, dando condições para que o professor introduza conhecimentos específicos passíveis de serem relacionados ao saber cotidiano. Essa é uma das formas de possibilitar, na sala de aula, a construção de conhecimentos significativos pelos alunos.

Nesse exercício, procurei não só ressaltar o conhecimento prévio e a bagagem cultural dos alunos - assegurando-lhes, assim, o valor cultural do que já conhecem e também sua segurança para prosseguir no desafio sem se sentir vulneráveis ao julgamento alheio e ao *status* de “ignorante” - , mas, sobretudo validar o resultado de minhas reflexões acerca das teorias lidas e do que eu interpretava das necessidades, das expectativas e das ações dos alunos, colocar em prática o encontro das águas.

Dito de outro modo, a tentativa foi estimular uma situação em que os alunos aproveitassem suas experiências vividas em seu contexto local, tivessem contato com o global, interpretassem-no conforme tais experiências, e o trouxessem re-significado para a sala de aula. Em uma palavra, glocalização.

O processo de re-significações em manifestações e práticas analisadas, até este momento, levou-me a um mergulho mais profundo não só no contexto mais próximo, aquele que é o meu dia-a-dia na sala de aula, mas no desconhecido, por meio de sucessivas re-significações e re-interpretações do que passava, naquele momento, a fazer parte das experiências didático-pedagógicas daquela mesma sala de aula. Com o intuito de responder ao questionamento que efeito as re-significações da professora provocaram nas expectativas dos alunos ao longo da pesquisa, introduzi bilhetinhos por mim intitulados “*open your heart*”, no segundo semestre de 2006. O objetivo, como explicitado no capítulo de metodologia, era o de troca de opiniões e experiências para a construção de outras visões.

Um dos alunos tinha como identificação uns óculos que desenhava em seus bilhetes, de forma a permanecer anônimo, até que mais tarde, em momento oportuno, se revelasse na pessoa de Helinho. Em um primeiro momento, o aluno escreveu (e, neste momento, é bom deixar claro que optei por reproduzir fielmente, com todos os desvios lingüísticos, as respostas dos alunos):

Você com apenas um papel pode conseguir seu grande objetivo
é juntar o aluno e o professor espero que você consiga.

O meu bilhete de retorno procurava sempre questionar, problematizar e levar o aluno a refletir sobre seus sentimentos ou sobre o que tinha escrito. A pergunta de retorno foi:

Será que eu estou conseguindo juntar vocês a mim? E nesse juntar estou conseguindo ouvir o que você está querendo dizer?

Em resposta às questões por mim formuladas, o aluno escreveu:

Conseguiu, porque você agora sabe o que cada aluno necessita e cumprir com sua tarefa de professora agora e como fazer um entendimento de texto.

As palavras do aluno demonstram que a postura da professora, em relação à sala, era diferente. No entanto, a conversa não era tão simples e imediata como poderia parecer, porque a cada nova resposta, eu procurava aprofundar a discussão, extraindo do aluno opiniões, sensações e argumentos que revelassem, em sua discussão, a própria visão de mundo, o modo como via a vida.

Por isso, no caso que uso como exemplo, fui em frente e perguntei:

A tarefa do professor é só saber a necessidade de cada um e fazer com que os alunos entendam um texto?

Diante da pergunta provocativa, o aluno respondeu:

Naum, mas pegar um foco de dúvidas e fazer com que todas as dúvidas seja resumida em alguns diálogos e tarefas, entender um texto naum mais sim sentir a mensagem que um texto ou tema, uma placa pode passar para nós naum sabendo quase nada de Inglês. Com apenas a visão.

Pude perceber que, diante da instigação para a conversa e a reflexão, o aluno respondeu positivamente. Assim, eu continuei:

Em minha opinião esta é uma parte do inglês... também muito importante, mas você já parou para perguntar o porquê você deve aprender inglês?

Ele respondeu:

Ah naum, digo um dever mais uma obrigação uma responsabilidade de fazer que o inglês que exista dentro de mim saia sem medo de me expressar ou de errar, compreender e viver cada vez mais apreciando línguas e novas culturas.

É possível perceber então que as respostas surgiam de acordo com as provocações, com o convite à reflexão, feito do modo mais simples e direto, bem como

das experiências dos estudantes com o aprendizado da língua inglesa e, mais ainda, da cultura que a cerca. Em resposta a isso, expliquei-lhe:

Cultura, valores e conhecimento.. com eles só temos a ganhar.
Espero caminhar junto com vocês nessa construção.

Ele aquiesceu, muito positivamente:

Eu estarei do seu lado nesta construção como se fosse um
ajudante de pedreiro.

Em uma reação mais animada e descontraída, ainda que mantendo uma postura crítica, finalizei:

Só não vale construir uma barreira... devemos construir
caminhos...

Alguns pontos podem ser observados nesse diálogo que estabelecemos, eu e o aluno, através dos bilhetinhos. O primeiro é a facilidade com que ele ocorreu, porque o aluno não estava “amarrado” às convenções da escrita e da norma padrão do uso da linguagem. Aqui o propósito era de fazê-lo expressar-se de forma autêntica e mais imediata.

Em segundo lugar, a necessidade de interação e o senso de pertencimento a um contexto sócio-histórico, no qual ele pode agir, está presente nessas falas, porque ele *sabe* que se trata de mais coisas do que “apreciar” ou de “viver novas culturas” - é a carga cultural e o mundo de possibilidades que esses horizontes ampliados trazem. Ele sabe que não se trata de ser mais inteligente, mas de ter maior autonomia, de ser independente, embora o “medo de se expressar ou errar” sempre vá, naturalmente, existir.

Por outro lado, a conversa acima relatada não deixa, em momento algum, de colocar de forma explícita a minha postura de educadora crítica que se preocupa com o que o aluno pensa, sem tentar fazer com que ele diga o que quero ouvir, mas tentando perceber quais são as opiniões e a percepção que ele tem da questão ali envolvida, ou seja, do processo e da experiência de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Mais uma vez, então, mostrando uma re-significação de ações e posturas também por parte da

professora, e, nessa fase, de forma mais consciente e mais explícita para o aluno, que deixa transparecer em suas palavras a necessidade dessa orientação.

Cada aluno, sendo um indivíduo rico em suas particularidades, expressa e caminha em sua liberdade para se revelar de forma única. Helinho, como vimos, contou com o incentivo de comunicação necessário para se sentir seguro a ponto de expressar o que sentia. Há outros, porém, que se sentem mais confiantes: que têm uma atitude positiva em relação à língua inglesa, que não se sentem assim tão inibidos e desde o primeiro momento expressam-se com propriedade no que concerne aos seus pensamentos, medos, expectativas e valores. Assim, em seu primeiro bilhete em 17.10.06, Bruninha disse:

Este 1º bilhete será um elogio, pois “pegar” uma sala de 1º ano, prontos p/ criticar a matéria e uma nova atitude não é fácil. As escolas dos Estados são conhecidas por professores desinteressados mas com vc pude rever meus conceitos e ver que não se pode generalizar.

Nesse mergulho de re-significações e transformações, percebi, nesse depoimento, que o primeiro passo, dentre os muitos a serem tomados, estava dado. Para dar conta dessa situação, o professor, enquanto colaborador no processo de desenvolvimento do aluno, envolvendo-se no processo de questionamento, compreensão e transformação de sua prática, estava contribuindo para uma transformação, resultante de um processo reflexivo, construída conjuntamente por aluno e professor, mas que mostrava ser um trabalho que ainda demandava tempo, conscientização e empenho, uma vez que o aluno e o professor não estavam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de maneira isolada.

O que a aluna fez foi perceber uma diferença na postura docente, na ação, nas escolhas dos temas, das atividades, e da forma de colocá-las e de fazer com que interagisse com elas. Tratava-se de uma experiência que ela até então, assim como sua professora, não havia tido: a da pesquisa-ação, na qual atividades em sala de aula resultavam de constante observação e do exame crítico, como explicam Kemmis e McTaggart (1988), que o docente faz de sua própria prática, para que possa melhorá-las e, assim, ajudar a formar o processo interativo de construção/reconstrução do conhecimento e, portanto, a re-significação.

Em 25.10.06, a aluna Bruninha escreve em seu bilhete:

Hoje devido acontecimentos percebi que quando as coisas tem que acontecer e acabam acontecendo. Pude agora entender que existem motivos para eu vir para essa escola e um é um conhecimento que em outra escola não teria como saber que se pode aprender inglês na escola estadual quando se quer, quando se tem com quem contar.

Sempre com o intuito provocativo e reflexivo, segui com um comentário:

Ahh...fiquei curiosa para saber sobre esses “acontecimentos”...

A isto, ela respondeu:

Somente na prática que percebemos o que sabemos. Somente podendo mostrar o quê sabemos quando expomos ao nosso cotidiano e com o inglês não é diferente pois na prática descobrimos aonde podemos ir.

Concluí nosso diálogo de forma bastante positiva: “*That’s exactly this!*”.

Em um outro momento, no dia 24.10.06, Bruninha escreveu:

É incrível como um pouco de esforço e boa vontade faz a diferença, não é? É incrível como pelo menos posso assistir um seriado na tv e entender algumas palavras em inglês. Tinha lá minhas dúvidas se conseguiria mas não é que consegui!

Em 07.11. 06, a mesma aluna desabafou:

Para falar a verdade já não sei mais como falar, bem então vamos lá continuo achando estranho saber “decifrar” frases ai não me espanto com saber isso. Mas me pergunto se ano que vem vai continuar porque agora o interesse já foi despertado e agora continuar a crescer?

Em 21.11.06, Bruninha afirmou:

Fico feliz em continuar com um novo tipo de aprendizado. Acho um método totalmente diferente de conseguir entender como é importante saber novas culturas. Então continue a nos surpreender com novas idéias.

O “método” ao qual se referia a aluna foi um processo que derivou da minha nova postura enquanto educadora de inglês, que foi paulatinamente re-significada por meio das aulas vivenciadas como os alunos em contexto de sala de aula e se modificando com a colaboração dos participantes da pesquisa.

Tomando como base Kumaravadivelu (1994), passei a ver que a sala de aula é algo vivo e complexo; portanto, não admite métodos pré-estabelecidos. Na qualidade de educadora que toma para si a responsabilidade de desenvolver, em seus alunos, um outro olhar em relação às aulas de inglês, e de fazer com que eles também pudessem reconfigurar suas maneiras de aprendizagem, ancorei-me nas propostas dessa outra maneira de ver, que é o pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2004), segundo o qual há a re-figuração entre a relação entre os teóricos e os professores ao “empoderar” professores com conhecimentos, habilidades e autonomia.

Percebi que minhas aulas teriam, dali por diante, o papel de pôr em prática a possibilidade de interrogar e de questionar o modo de se obter conhecimento. Da aplicação desses modelos e métodos deveriam surgir luzes que nos conduzissem adiante na procura pelo saber, e não o contrário. Dos resultados dessa aplicação, deveriam transbordar questionamentos que nos fizessem modificar direções, alterar atitudes, procurar outros caminhos - ou nos mantermos onde estamos, desde que conscientes e respaldados pela convicção de que nossa posição é a mais adequada para todos os envolvidos.

Observações como a de Helinho e de Bruninha foram parte do que constituíram a re-significação docente. Houve, ainda, observações como a de Ana, que em 17.10.06 escreveu:

Eu não tenho o que reclamar da aula de inglês eu acho muito legal a gente aprende coisas novas, coisas que não sabia eu aprendi de uma maneira legal e é isso eu espero aprender ainda mais inglês.

De modo geral, as considerações da aluna são o resumo do que o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de inglês trouxe para eles: um outro olhar sobre seu conhecimento prévio de mundo, mas principalmente sobre as possibilidades de aprendizado e de interação que desse processo resultam.

Acredito que, enquanto professora-pesquisadora, procurei, em meu mergulho de re-significações, desenvolver um olhar de escuta, que me possibilitou conhecer meus alunos e trabalhar dentro de suas necessidades e esperanças. Isso parece demonstrar o que Giroux (1997) salienta sobre o que ele entende como “humanizar o processo de ensino-aprendizagem”, no reconhecimento do aluno como ser afetivo, social e político que, paralelamente à aprendizagem do saber escolar, precisa construir outros tantos saberes indispensáveis à vivência coletiva e cidadã. Esse também é um fator preponderante no percurso do mergulho rumo aos novos olhares que precisamos desenvolver no processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Quase ao mesmo tempo em que Ana e Bruninha pareciam estar mais abertas à comunicação, Anne refletia sua insegurança inicial em lidar com interação social e sua transformação. Em 24.10.06 escreveu, também parecendo demonstrar o seu mergulho nas águas da re-significação:

Eu acho sua aula muito legal por que com essa aula eu aprendo e ao mesmo tempo aprendo não ter vergonha de trabalhar em grupo

Ao que respondi

Dear Anne, fico feliz em saber que você está aprendendo! Estou sentindo uma diferença em sua postura em relação ao trabalho em grupo... lembra no começo que você não queria formar grupos? Fiquei pensando... porque será que ela não gosta de trabalhar em grupo?! E agora o que fez você mudar de idéia?

Sua resposta veio em 25.10. 06:

Sua aula me ajudou muito pois agora me sinto mais segura fazendo trabalhos em grupos. Por que sua aula todas as atividades é em grupo e assim eu aprendi.

O aspecto da interação levantado por Anne parece ser importante porque descortina o que o aluno tem a ganhar quando se arrisca e se coloca no mundo. Isso porque, como Freire (2001) explica, ele não é *tabula rasa*, e muito tem a contribuir com o outro, cujo contexto pessoal é diverso do seu e para o qual ele certamente pode contribuir. Ele passa, então, a se sentir bem porque passa a ter o senso de pertencimento àquela comunidade na qual ele passa a agir, a demonstrar o seu conhecimento, a trocar experiências e a adquirir outros conhecimentos.

Como disse antes, cada aluno é um ser que traz consigo uma bagagem única, que é em parte responsável pela sua atitude inicial em sala de aula. Em 07.11.06, Jack me escreveu um bilhetinho quase em tom de desabafo, expressando que sua maneira de aprender estava mudando:

Minhas outras professoras não passavam lição como a senhora, você passa lição, de um jeito diferente.

Naquele momento do curso, as outras práticas e posturas já estavam sendo trabalhadas no contexto de sala de aula: com a colaboração dos alunos, gerava propostas, indicando que sempre temos escolhas, criando uma consciência cultural e recriando a realidade, dentro da qual é sempre possível encontrar alternativas. Talvez o “passar lição diferente” traduza a percepção da aluna quanto ao fato de ainda não saber explicar ao certo o processo reflexivo de transformações que estava vivendo, mas que eu “passava lição de maneira diferente”.

Também atrelo ao fato de possíveis re-significações o processo de reflexão que eu juntamente com meus alunos passamos. Sustentada por Schön (1983), que denomina esse saber de reflexão-na-ação, eu, professora-pesquisadora, em minha prática de ensino, diante de uma situação-problema, procurava diagnosticá-la no intuito de escolher caminhos de intervenção e transformação, possibilitando, nesse momento, a construção e reconstrução do processo de aprender inglês em contexto de sala de aula.

Nesse mergulho nas águas, o início das transformações foi percebido em forma de re-significações, tanto por parte dos alunos, quanto por minha parte, sob o prisma de professora da turma. Essas re-significações, conforme análise anterior apresentada, possibilitaram a resposta à pergunta como as re-significações da professora provocaram efeito nas expectativas dos alunos ao longo da pesquisa?

Indo ao encontro das águas do mar

Intitulo esta parte da pesquisa “Indo ao encontro das águas do mar” na tentativa de ilustrar o caminho percorrido em direção às re-significações e os outros olhares no processo de ensino-aprendizagem de inglês, o que vai anteceder às ondas de re-significação que serão explicitadas na próxima seção.

No percurso do mergulho dos participantes desta pesquisa em direção às ondas de re-significação, algumas idéias foram apresentadas pelos participantes e conduzidas por mim, no sentido de proporcionar outra maneira de olhar.

Na aula de 17.10. 06, Dani escreveu um bilhetinho:

Quando o ano começou eu pensei que seria mais um ano de aulas chatas de inglês, mas fui surpreendido, porque foram as melhores aulas de inglês que eu já tive.

Eu perguntei:

Fiquei curiosa para saber o que te surpreendeu e por quê?! O que fez das nossas aulas de inglês as melhores que você já teve?

O aluno replicou:

O que me surpreendeu foi o teu jeito de ensinar [...] E foram as melhores aulas porque foram as únicas que a professora ouviu, ensinou o pq do inglês e que eu consegui aprender alguma coisa.

No mergulho nas águas do rio em direção ao encontro do mar, indo ao encontro das idéias defendidas por Rajagopalan (2005), eu sugeria propostas de práticas pedagógicas no ensino de inglês que respeitavam os valores culturais dos aprendizes, ao enfatizar o fato de que língua inglesa poderia ser um instrumento de dominação em nome da globalização, e que justamente por isso, era fundamental “dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela”.

Nesse processo, procurei sempre salientar o intuito de formar cidadãos do mundo capazes de enfrentar os novos desafios atualmente colocados em seus caminhos.

Podemos observar tal postura em minha conversa com Leo por meio de um bilhete em 24.10.06, em que o aluno disse:

Você lidar com os alunos se o aluno tem alguma dúvida você debate, incentiva o aluno fala que é fácil e etc.

Eu respondi àquela opinião ao dizer:

Eu apenas faço meu trabalho que acredito ser formar cidadãos conscientes e pensantes... por isso sempre debato e incentivo meus *students* ao verem o verdadeiro papel do inglês na escola...

Ancorei-me no que Kumaravadivelu (2006) considera que o lingüista aplicado no pós-moderno tem de tratar a linguagem como discurso, isto é, analisar as formações discursivas que são essencialmente políticas e ideológicas e encerra pontuando que o “objetivo da pesquisa em LA que é informado pelas filosofias pós-modernas e pós-colonialistas não está em busca de leis, deve antes estar em busca do significado.” (p. 146).

O que eu aprendi, nesse processo de troca de observações e reflexões com os alunos, não foi somente a necessidade de lhes dar vez e voz e de exercer o olhar de escuta, mas sobretudo de re-significar a minha prática pedagógica. A mudança, no entanto, desvelou-se benéfica para ambos os lados, e permitiu que eu pudesse seguir adiante e concluísse a minha pesquisa.

Em “Indo ao encontro das águas do mar”, tentei apresentar olhares que iam além do alcance das expectativas minhas e dos alunos, olhares que nos preparariam para as ondas de re-significação.

As ondas de re-significação: lembranças de um processo

Procuo, neste momento, responder a última pergunta de pesquisa “até que ponto as expectativas dos alunos foram alcançadas ao final da pesquisa?”. Intitulo-o de ondas de re-significação, pois aqui vejo o encontro do que foi vivenciado em sala de aula com o que é imposto pelo mundo, pelas teorias globais. Esse encontro que provoca choque

entre as águas, mas que modifica ambos e que ao final cada um leva consigo um pouco de mudança, um pouco do outro. Poderemos observar, por meio das respostas dadas aos alunos ao registro de lembranças, a transformação ocorrida ao longo das aulas de inglês, a satisfação das expectativas e o que isso provocou em suas vidas.

Ao final do ano letivo de 2006, os 11 alunos participantes desta pesquisa responderam a um registro de lembranças. Tal instrumento, como descrito no capítulo de metodologia, teve o intuito de resgatar as memórias dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês ao longo do ensino fundamental e médio.

A primeira pergunta do registro teve o objetivo de saber como os alunos avaliavam o ensino de inglês de 5ª a 8ª série. Lourenço, Dani e Leo o avaliaram como “ruim”; Henrique classificou-o como “regular”; Helinho e Bruninha como “péssimo”; Ane “não entendia nada”; e Jack relatou que “não foi muito legal”.

Ao solicitar que explicassem os motivos que os tinham levado a tais avaliações, os alunos responderam “Não aprendi nada, não entendi nada.” (Helinho), “Eu nunca gostei de inglês no passado.” (Leo) e “porque os professores só escreviam na lousa e pronto nem dava pra entender nada o que estava escrito porque era inglês”. (Anne). Como se pode verificar nos excertos acima, os alunos avaliaram negativamente o ensino de inglês ao longo do ensino fundamental.

Provavelmente, o caráter negativo do ensino de inglês pode ter sido criado pelos alunos a partir do momento em que não viam sentido no ensino da língua, uma vez que o professor, muitas vezes, munido apenas de quadro negro e giz, tornava-se o interlocutor de um discurso dominante do qual nem mesmo ele se dava conta ou nem mesmo percebia, seguindo regras recomendadas por manuais que não levavam em conta o contexto mencionado e, por certo, não levando em consideração que uma das tarefas centrais da contemporaneidade, em que as aulas de inglês poderiam colaborar, era a re-descrição de práticas de desigualdade e a construção de quem somos.

Moita Lopes (2003) reitera a importância do ensino de inglês, afirmando que ele oferece um ambiente propício para embates culturais e de política da diferença, pois, além de possibilitar a tematização do mundo multicultural construído em outra língua,

proporciona também ao aluno a oportunidade de pensar as suas próprias práticas culturais ao compará-las com aquelas vividas.

Pedi, também, para que os alunos relembassem seu aprendizado em inglês de 5^a a 8^a série. Assim como aconteceu na avaliação de ensino, os alunos relataram um aprendizado “ruim” (Lourenço, Dani e Jack), pois não aprendiam nada; “fui um péssimo aluno, pois foi levando tudo a banho-maria” (Helinho); “enjoativo” (Bruninha), pois “só conversava e brincava não por falta de responsabilidade, mas por não ter o que fazer”; “péssimo” (Ellen), que alega nada ter aprendido até então; ou que “não aprendi nada além dos números” (Anne). Dessa questão, a única resposta positiva veio de Ana: “bom, pois sempre respondia as atividades” - o que, na verdade, parece não significar que tenha aprendido ou construído um saber de forma consciente do seu papel no processo de ensino-aprendizado.

No sentido de buscar mais lembranças e detalhes dos alunos participantes, pedi que eles procurassem descrever as aulas de inglês de 5^a a 8^a. Dani, Leo, Jack, Lourenço Henrique e Anne não souberam responder, pois não se lembravam das aulas. Bruninha descreveu as aulas como “Uma cópia da lousa, traduções de algumas frases (coisa rápida) e o visto de recompensa”.

O fato de a maioria dos alunos participantes da pesquisa não conseguir se lembrar das aulas de inglês ao longo do ensino fundamental parece remeter ao fato relatado por Bruninha: “Uma cópia da lousa, traduções de algumas frases (coisa rápida) e o visto de recompensa”, ou seja, algo sem qualquer conexão com a realidade vivida pelo aluno ou com suas necessidades e expectativas.

As palavras de Bruninha parecem ir ao encontro de uma prática escolar inclusiva, em que é preciso considerar os sujeitos historicamente constituídos como seres capazes da transformação e com direito a participar do processo de construção do mundo (Freire, 2000; Giroux, 1988, 1997; Pennycook, 2001).

O processo de ensino-aprendizagem relatado pelos alunos participantes colaboradores desta pesquisa revelou um tom de dissabor que, até aquele ponto, analisando o registro de lembranças, ainda se ressentia do passado e clamava por mudanças e transformações. Eu também experimentava, em alguns momentos de minha

vida profissional, momentos de dissabor, e talvez percebendo isso no início do ano letivo em meus alunos, procurei mudar. Decidi mudar o percurso do rio em que eu e meus alunos estávamos mergulhados, no sentido de re-significar nossos olhares.

A fim de procurar outros caminhos, busquei, na lembrança de meus alunos, algumas respostas em relação ao mergulho rumo ao encontro das águas do rio (nosso saber, do cotidiano, específico de cada um, gerado na sala de aula de inglês do primeiro ano noturno de uma escola pública estadual da Zona Leste da cidade de São Paulo), à procura de novos olhares e re-significações no processo de ensino-aprendizagem por nós vivenciados.

Na busca pelas observações de cada um, para que pudesse completar o caminho percorrido naquele período, perguntei aos alunos como eles avaliavam o ensino de inglês no 1º ano do ensino médio. As respostas apresentaram avaliações de diferentes naturezas.

Os alunos Lourenço e Henrique acreditaram ter sido bom. Para Lourenço, foi bom porque “a professora ensina muito bem”. Para Henrique, foi bom porque pôde aprender. Para Dani, Helinho e Leo, foi ótimo: “Finalmente encontrei uma professora que se preocupa com os alunos”, “Houve o envolvimento entre o professor e o aluno, houve dinâmica, risos e o entretenimento”, “eu nunca dei valor ao inglês, mas esse ano sei o que é”. Justino considerou, por sua vez, ter-se desenvolvido no processo de aprendizado e construção de um novo conhecimento: “Porque conheci muito mais do que o Inglês possa oferecer para mim”. “Para Ana e Jack, foi muito bom: “uma professora legal que ensina de maneira divertida”; “Por que a professora soube trabalhar de uma forma muito legal”. Para Bruninha, que se mostrou sempre comunicativa e aberta, foi ainda assim uma grande mudança: “Eu quase nunca dei atenção para Inglês de repente me vejo prestando e gostando da aula de inglês”. Anne, por fim, considerou que o processo foi melhor: “porque a gente aprendeu muita coisa não só escreveu e escreveu, muitas atividades legais”. Em uma palavra, suas respostas explicitavam, de modo geral, uma avaliação positiva da experiência, pelos vários motivos aqui abordados.

Levando em consideração que a palavra “expectativa” se resumia na esperança de meus alunos, parti para um mergulho de re-significações, convidando meus alunos a

compartilharem desse mergulho junto comigo, em águas que nos levariam em direção ao encontro das águas do mar, isto é, das águas do saber que o mundo nos traz, que poderia nos possibilitar outros olhares, reflexões e transformações e questionamentos.

Em suma, as avaliações dos alunos sobre seu processo de construção do conhecimento da língua inglesa sinalizaram que a minha re-significação - e conseqüente redirecionamento de minhas atitudes na prática docente - foram em grande parte a força motriz que proporcionou a eles a oportunidade de re-significar o próprio aprendizado.

Para confirmar como e se as re-significações da professora foram re-significadas pelos alunos, perguntei, também, no registro de lembranças, se sua maneira de aprender inglês mudou ao longo das aulas do 1º ano. Em geral, as respostas foram positivas. Lourenço disse: “Eu comecei a me interessar por inglês”.

Dani respondeu: “Vi que o inglês era mais importante do que pensava a comecei a dar valor”. Helinho, reticente no início, finalizou o seu processo da seguinte forma: “No começo eu não sabia me expressar mais com o decorrer das aulas fui me soltando e cheguei até aqui sabendo algumas coisas”, e Justino respondeu: “Porque fui me apegando e gostando das aulas de inglês”.

Ana respondeu que tinha melhorado, “Por que [antes] eu tinha algumas dificuldades”. Para Bruninha, “Ficou divertida e bem mais fácil”, e Leo se interessou mais, “Pois comecei a aprender e assim comecei a estudar”. O progresso foi sentido por Anne, cuja resposta foi um conciso “Eu aprendi um pouco mais o inglês”, e também por Jack, cuja resposta foi mais abrangente no que concerne ao seu processo de aprendizagem da língua inglesa: “Por que eu pensava que o inglês era muito difícil e a professora mostrou que não é difícil”. Finalmente, Henrique e Ellen responderam que sim, mas não souberam explicar o porquê.

Diante das respostas mais explicitamente positivas, esses comentários um tanto quanto lacônicos dão margem à interpretação de que a experiência pode não ter sido tão positiva para esses alunos quanto foi para o restante - e, levando-se em consideração a diversidade e as particularidades de cada ser, isso é mais do que esperado.

Mesmo assim, não apontam uma experiência negativa: pelo contrário, dão a entender que o processo de re-significação apenas começou e que, dali para diante,

prometia ser um caminho que os tornaria mais esclarecidos, até que se conscientizassem de que isso lhes permitiria tomar para si a responsabilidade da ação sobre o mundo.

Ainda no registro de lembranças, perguntei aos alunos se as práticas/ações/atividades realizadas em sala de aula fizeram com que eles pensassem no aprendizado do inglês de uma maneira diferente, ao que todos responderam positivamente. As explicações para tal avaliação variaram: “Cada dia que passa eu preciso mais e mais aprender, por que muitas coisas aqui estão em Inglês” (Lourenço), “Passei a me interessar pelo o que o inglês tem a oferecer para mim”; “Por que o inglês não é tão difícil mas sim o entrosamento” (Helinho); “Porque podemos nos desenvolver com uma linguagem diferente” (Justino); “Eu achei que mudei” (Ana); “Comecei a achar que é possível saber bem o inglês na escola pública” (Bruninha); “Por essas práticas são boas” (Leo); “Porque era mais fácil de aprender” (Anne); e “Porque foi numa música em inglês que nós aprendemos que o inglês não é muito difícil” (Jack).

Solicitei, também, que os alunos descrevessem as aulas de inglês do primeiro ano do ensino médio. Os alunos assim as descreveram:

- Alegres e descontraídas – Lourenço
- Poucas porém ótimas – Dani
- Boa, devido a tudo que eu aprendi: a ler a falar e com apenas um olhar atento saber o que os textos estavam dizendo – Helinho
- Divertidas – Ana
- Participação do começo ao fim – Bruninha
- Todas tiveram, atividades em grupo, trabalhos, nos influenciando a estudar – Leo
- Foram atividades e muitas outras coisas legais – Anne
- Foi muito legal, pude entender mais o inglês, a forma de trabalhar com o inglês fez com que os alunos entendessem – Jack

A forma como os alunos realizaram descrições sobre as aulas me remetem às palavras de Celani (1997:31): o professor do terceiro milênio deve “ser preparado para tomar decisões que decorram de uma visão clara do papel das línguas na educação, decisões que, certamente, exigirão grande capacidade de inovações pedagógicas que deverão fluir de várias fontes.”

Também considerei relevante perguntar para os alunos, no registro de lembranças, o que ele passou a ser capaz de fazer em inglês então que não era capaz de realizar antes. As respostas foram:

- Lourenço - Entender algumas coisas eu não sabia antes –
- Dani – Entender e falar algumas palavras. Presto mais atenção no contexto
- Henrique – Compreender o inglês
- Helinho – Ler. Não sabia ler o inglês, devido à falta de compreensão
- Justino - Posso entender e até escrever e falar algumas coisas.
- Ana- Fazer uma prova. Eu não conseguia responder provas de inglês.
- Bruninha – Ouvir. Não entendia nada, hoje consigo p/ exemplo entender algumas partes de músicas.
- Jack – Falar. Por que não conseguir falar as palavras que a professora falava para mim falar por que eu tinha muita vergonha.

Essas respostas resumem não só a maior participação e o senso de pertencimento, além do “gosto” pela autonomia que passaram a cultivar (e aqui, “cultivo” e “cultura” mantêm um jogo cujos significados de cuidar e de expandir são os mesmos), mas a interação social, a abertura de novos horizontes e, para que tudo isso acontecesse, a possibilidade de re-significar seu aprendizado da forma mais concreta, tocando-o, experimentando-o, colocando-o à prova em sua fala, suas interações em diálogos, suas leituras, e seus desafios com palavras e expressões que liam e “decifravam” com base em seu conhecimento prévio.

Acredito que a maior mudança sentida pelos alunos foi a de se sentirem ativos, serem capazes de resistir, responder, mudar, lutar. A respeito da autonomia, respaldome em Pennycook (1997: 35) que salienta que autonomia significa ser autor de seu próprio mundo, sem se submeter ao desejo dos outros, é a “luta para se tornar autor do seu próprio mundo, ser capaz de criar seu próprio significado e de perseguir alternativas culturais no seio da política cultural do cotidiano”. É a capacidade e a liberdade do aprendiz de construir e reconstruir o que lhe é ensinado.

Respaldo-me, também, em Freire, para quem o papel do professor não é o de transmitir conhecimento, mas o de criar possibilidades para que os alunos produzam ou construam o próprio conhecimento. (Freire, 2000). Essas possibilidades foram apresentadas aos alunos no decorrer do curso, sob as mais variadas formas de discussão e que pudemos observar no decorrer de algumas partes deste capítulo. Porém, para que possamos ver de modo mais conciso e objetivo, as respostas dos alunos são apresentadas no quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Resumo de expectativas iniciais e mudanças decorrentes de práticas de sala de aula

	Expectativas iniciais	Mudança na maneira de aprender inglês	As práticas em sala de aula ajudaram	O que é capaz de fazer hoje
Ana	Que as aulas sejam legais	Sim, porque eu tinha muitas dificuldades e agora não	Sim, eu achei as aulas bem legais	Fazer uma prova, não conseguia fazer nada em inglês
Ane	Aprender inglês	Sim, porque foi mais fácil aprender	Sim, eu acho que dependeu da professora porque eu aprendi um pouco mais de inglês.	Algumas coisas (não especificou)
Bruninha	Aumentar o vocabulário	Muito, ficou divertido e muito mais fácil	Sim, comecei a achar que é possível saber bem o inglês na escola pública	Ouvir e escrever, hoje consigo entender algumas músicas
Dani	Saber entender o inglês e não ter medo de ser criticado	Sim, vi que o inglês é mais importante do que pensava e comecei a dar valor	Sim, passei a me interessar mais	Entender as palavras e prestar mais atenção nelas
Ellen	Falar inglês	Sim	Sim, pois as atividades foram diferentes	Falar um pouco
Helinho	Falar um pouco a cada dia	Sim, no começo eu não sabia me expressar, mas no decorrer do ano fui me soltando e cheguei até aqui sabendo algumas coisinhas	Sim, porque o inglês não é tão difícil, mas sim o entrosamento	Ler e falar, não sabia ler devido a falta de compreensão
Henrique	Aprender inglês	Sim	Sim	Entender as palavras
Jack	Falar inglês	Sim, porque eu pensava que o inglês era difícil e as aulas mostraram que não	Sim	Falar, eu não conseguia falar as palavras que a professora pedia para falar porque tinha vergonha e agora não tenho mais
Justino	Entender inglês	Mudou, porque fui me apegando e gostando das aulas e do inglês	Sim, porque podemos nos desenvolver com uma língua diferente	Posso entender e até escrever algumas coisas
Leo	Entender o inglês	Sim	Sim, pois as práticas foram boas	Mudou, pois comecei a aprender e assim comecei a estudar
Lourenço	Falar inglês	Sim, pois agora percebo que a cada dia que passa eu preciso mais e mais aprender	Sim, eu comecei a me interessar por inglês.	Entender algumas coisas eu não sabia antes

Desenhando outros olhares

Procuo, aqui, demonstrar por meio das imagens produzidas pelos alunos no início e no final desta pesquisa, o processo de re-significação pelo qual passaram ao atribuir novo sentido ao aprender inglês.

Como instrumento de reflexão e também de geração de dados, propus que os alunos e eu desenhássemos, no início do ano, como nos sentíamos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês por nós vivenciado até aquele momento. Para que pudéssemos nos expressar de forma mais clara, pedi que, junto com os desenhos, registrássemos nossa interpretação e refletíssemos sobre o que queríamos dizer com aquela ilustração. Nesses casos, a incorporação dos enunciados verbais relacionados ao desenho mostrou-se condição fundamental de interpretação das figuras.

Para compor os dados e permitir uma análise comparativa, outro momento de desenho foi realizado, quando os alunos e eu registramos nossas lembranças no final do ano letivo de 2006. Naquela ocasião, o intuito foi saber qual era a visão e a reflexão dos alunos e minha a respeito do processo de ensino-aprendizagem de inglês vivenciado ao longo do primeiro ano do ensino médio.

Para a interpretação das figuras, tomo como base a teoria de Vygotsky (1934), que apresenta um avanço no modo de interpretação do desenho, pois a figuração reflete o conhecimento, e o conhecimento refletido no desenho é o da sua realidade conceituada, constituída pelo significado da palavra. Vygotsky discute, em sua obra, a constituição social de uma importante função psíquica cultural: a imaginação criadora. O desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas por meio das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói.

Rose (2001) e Sturken & Cartwright (2001) dizem que o desenho, como forma de pensamento, propicia oportunidade de que o mundo interior se confronte com o exterior, de que a observação do real depare com a imaginação e o desejo de significar. Como pensamento visual, o desenho é estímulo para exploração do universo imaginário.

Vejamos, pois, quais foram as re-significações, progressões, visões, reflexões que os alunos realizaram por meio das ilustrações por eles realizadas.

O primeiro conjunto de desenhos apresentado é o do aluno Dani:



Figura 13: desenho inicial de Dani



Figura 14: desenho final de Dani

A figura 13 é, na verdade, auto-explicativa: Dani expressa, de forma bastante contundente, estar encarcerado, e completa o significado não-verbal com a frase “eu me sinto preso”. Preso a quê? E onde? O desenho faz ressoar o que disse nos bilhetes, em que fala estar imobilizado, sem ação. No segundo momento, porém, no final do processo de re-significações, Dani nos anuncia, por meio de seu desenho, que se sente liberto das amarras que o inglês lhe impunha no passado. O aluno fora da prisão com a exclamação “Estou livre”, remete-nos ao fato de que o inglês não se apresenta mais para o aluno como uma barreira. Indo um pouco além, dá-nos a entender que o conhecimento da língua lhe dá liberdade de ação, dado que “livre” é também aquele que pode decidir, agir, tomar a própria vida em suas mãos.

O segundo aluno aqui apresentado é Helinho. Como já visto, tratava-se de um aluno que revelava resistência à comunicação em LI no início do ano. Seus bilhetes, pelo que pude mostrar, eram, no início, curtos e mais herméticos. Desenhar, para ele, parece ser, no entanto, o modo mais fácil de expressar os seus sentimentos, como vemos na figura 15:

momento não em seu contexto local, mas no mundo, desenhado em sua completude, sob o seu olhar, e não mais o circundando. Para Helinho, as palavras agora circundam o mundo em que vive, e embora ele se tenha desenhado fora deste mundo, ele sabe agora que deve prestar atenção a ele. A figura confirma, assim, que o caminho apenas começou para esse aluno, que “sente” o terreno em que pisa, perscruta-o, para, somente então, sentir-se seguro para nele se inserir completamente.

O terceiro aluno que apresentou desenhos comparativos foi Henrique. Vejamos suas figuras.

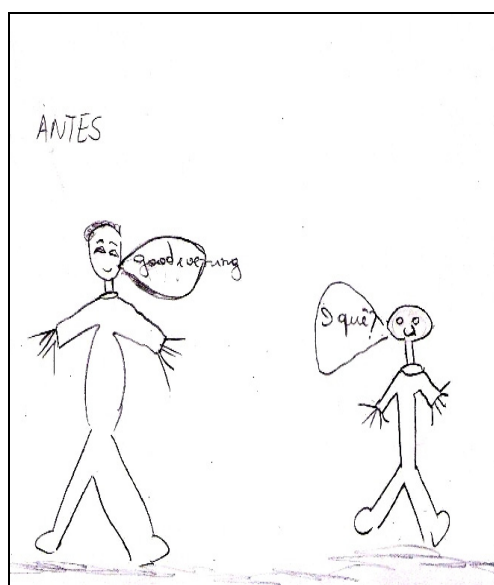


Figura 17: desenho inicial de Henrique

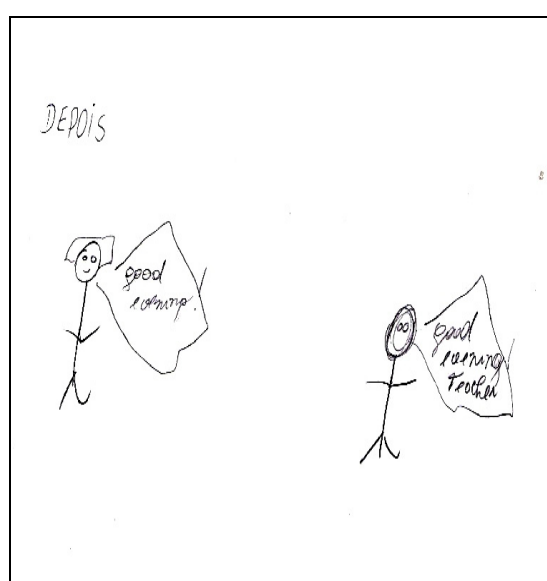


Figura 18: desenho final de Henrique

Com traços mais simples (e nem por isso menos significativos), Henrique revela sua frustração em não entender o que o outro fala em inglês, expectativa por ele verbalizada no início do ano. Sinaliza, também na figura 17, que ele se sente menor e atrás daquele que é capaz de se comunicar no idioma. As aulas de inglês do primeiro ano, porém, parecem surtir o efeito que ele desejava desde o início: na figura 18, Henrique coloca-se à frente do outro, de forma clara e mais segura, respondendo ao cumprimento em inglês, demonstrando que sentiu de forma acentuada sua progressão. Por isso, o aluno exprime que sua expectativa foi alcançada, pois consegue “conversar” ou, pelo menos falar algo em inglês.

Leo, um outro aluno desenha:

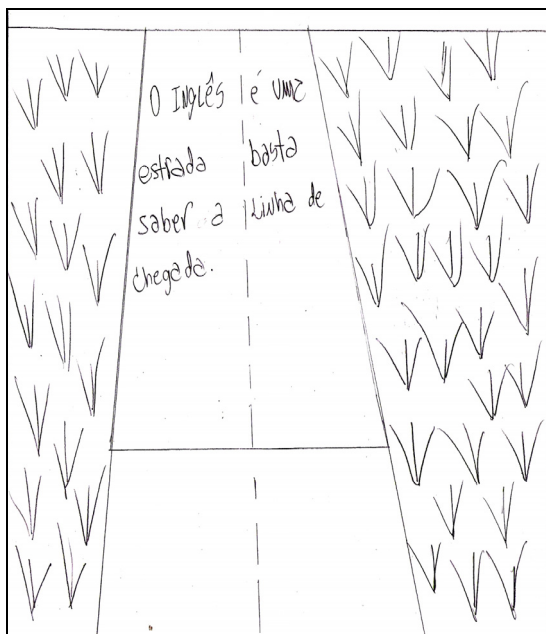


Figura 19: desenho inicial de Leo

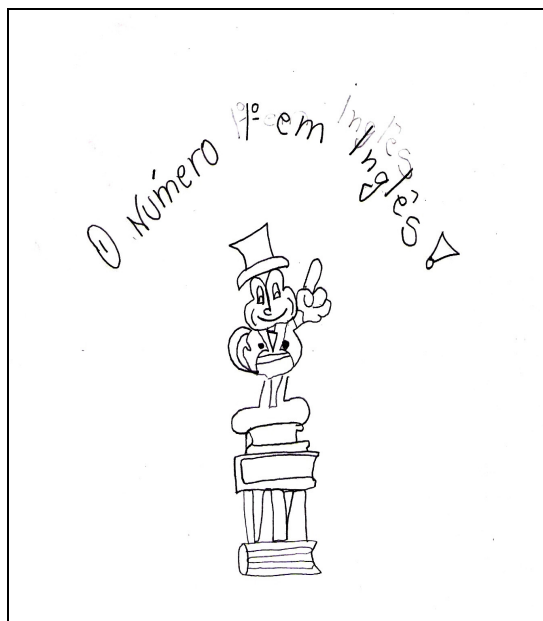


Figura 20: desenho final de Leo

Em sua primeira figura, Leo faz vir à tona que o inglês ainda é uma estrada por ele desconhecida e que ele quer conhecer o seu ponto de chegada. Assim ele escreve: “O inglês é uma estrada, basta saber a linha de chegada”. A metáfora da estrada sugere que o aluno não se sentia capaz de perceber os objetivos da aprendizagem do inglês e o papel dessa língua no mundo em que vive. O segundo desenho parece ser mais claro e mostra uma tomada de posição plena diante de sua experiência de aprendizado do inglês. Naquele segundo momento, depois de experimentadas as aulas de inglês do primeiro ano do ensino médio, Leo *constrói* seu conhecimento sobre livros, aqui como um pódio, e coloca-se como “o número 1º em inglês”. Tal como outros alunos fizeram, e veremos adiante, ele toma seu espaço na página, e além: coloca-se acima, como o vencedor de uma corrida na estrada que antes desenhava e queria percorrer.

De forma semelhante à figura criada pelo primeiro aluno, o primeiro desenho do aluno Justino apresenta o sentimento de aprisionamento, como vemos abaixo:

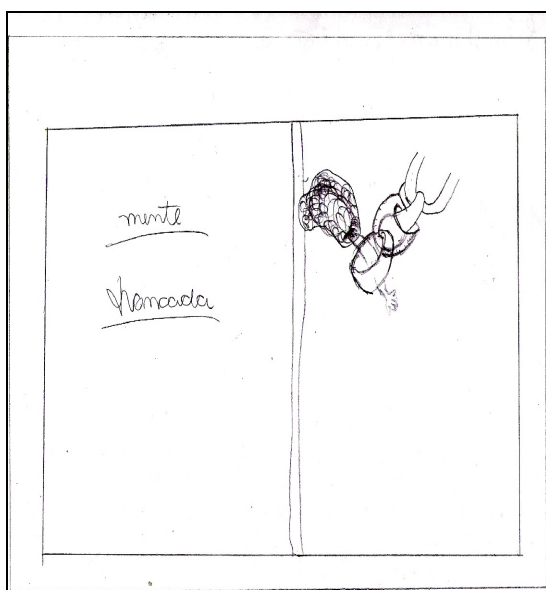


Figura 21: desenho inicial de Justino

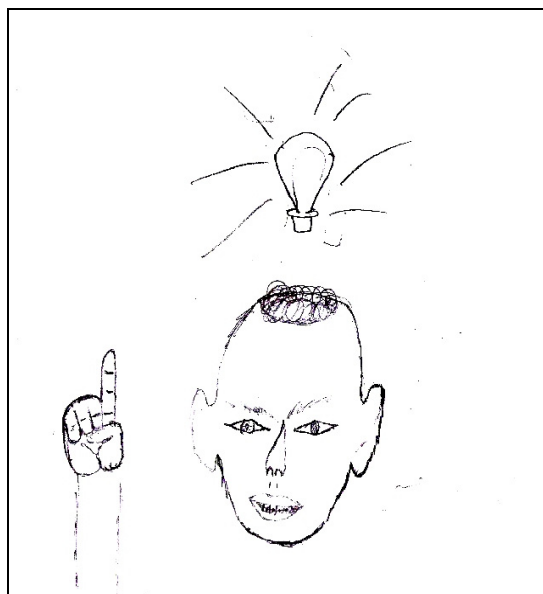


Figura 22: desenho final de Justino

Diferentemente do outro desenho, o aprisionamento não é social: é de ordem psicológica, pois, como escreve, é sua “mente” que está “trancada”, e não o mundo que se tranca e não o deixa entrar. Ele está sozinho, e até mesmo a comunicação entre o desenho e seu conteúdo verbal é partido: encontramos uma linha dupla repartindo uma folha que está cercada por um quadro sem abertura, como se dali ele não conseguisse sair jamais.

No segundo desenho, o aluno mostra-se com uma postura diferente e bem mais aberta: já não encontramos molduras ou linhas paralelas que jamais irão se encontrar, mas desenha a si mesmo com traços bem definidos, ocupando devidamente seu espaço, no centro, assumindo-se como um ser que tem o seu lugar e o considera central, além de levantar a mão não só para pedir ajuda ou perguntar, mas fazer-se notado e comunicar as novas idéias (representada pela lâmpada sobre sua cabeça) que passou a ter a partir de suas experiências com as aulas de inglês no ensino médio.

Os desenhos da aluna Jack também são relevantes para a análise aqui realizada:



Figura 23: desenho inicial de Jack

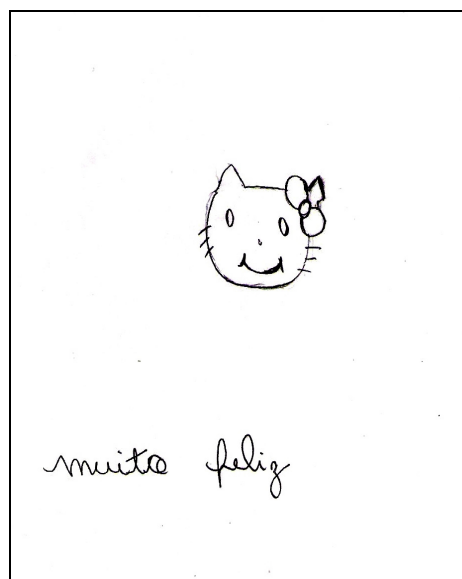


Figura 24: desenho final de Jack

A figura 23 parece bem simples, à primeira vista: dois caminhos fechados e uma pessoa que está “dormindo no ponto”, como ela coloca. Mas o que chamou a atenção foi justamente a divisão de caminhos, que não deixam de ser tortuosos, e o fato de conterem um aviso de “pare”, impedindo a passagem de ambos. Assim, ainda que ela tenha anteriormente tentado pegar o caminho “menos difícil”, ou seja, menos tortuoso, ele se mostrou fechado para ela. Dito de outro modo, para a aluna, protegida dentro de um “carro” (ou uma carapaça?) e sem se expor ao mundo, sempre houve impedimentos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Certamente, é um desenho mais complexo do que o segundo, em que ela usa a figura conhecida da Hello Kitty para revelar-se - na verdade, sem deixar de usar uma “máscara” - ocupando o seu espaço, sem caminhos tortuosos, e cuja expressão é agora “muito feliz”.

Os desenhos apresentados a seguir foram feitos pela aluna Ellen.

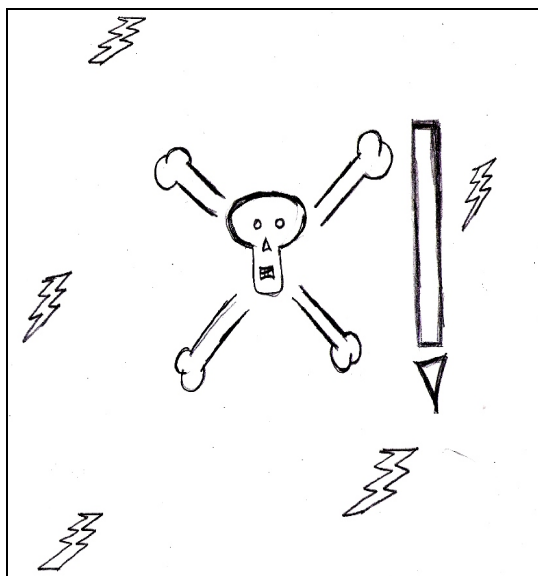


Figura 25: desenho inicial de Ellen

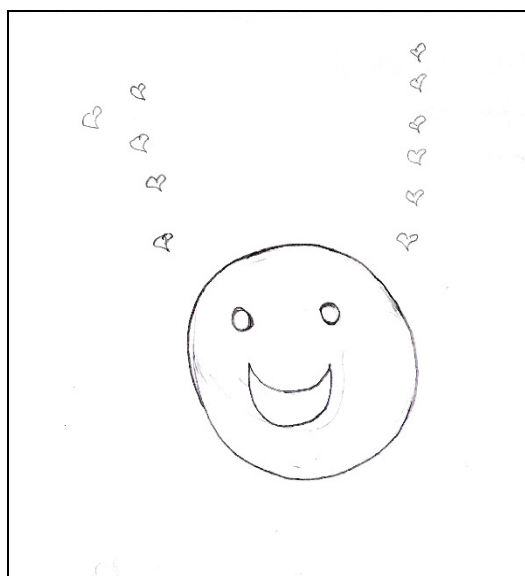


Figura 26: desenho final de Ellen

De forma bastante emblemática, a aluna mostra que o inglês, para ela, era uma zona de perigo na qual não conseguia expressar-se (não há palavras aqui, mas um grande e afiado ponto de exclamação) ou da qual não podia se aproximar sem “morrer”. A aluna parece sentir-se excluída, ela não está no desenho. O espaço da folha é tomado por raios: é como se todos à volta do aprendizado - colegas, professores, aulas, experiências relacionadas ao seu aprendizado - a tivessem machucado e fizessem com que ela se sentisse em perigo, de forma a não mostrar desejo de se aproximar novamente.

No segundo momento, porém, a aluna desenha-se no centro da página, ocupando agora o espaço que antes não ousava adentrar. Para ela, todo o perigo foi pouco a pouco destruído, e o que resta, no lugar dos raios que tomavam conta da página, são os corações que emanam dela mesma - ou do “smiley” com que ela se representou na figura -, demonstrando que, agora, tem uma atitude positiva em relação à língua inglesa, que ela se sente parte do processo interacional.

Se o desenho de Ellen foi emblemático, o de Bruninha foi ainda mais. Vejamos:

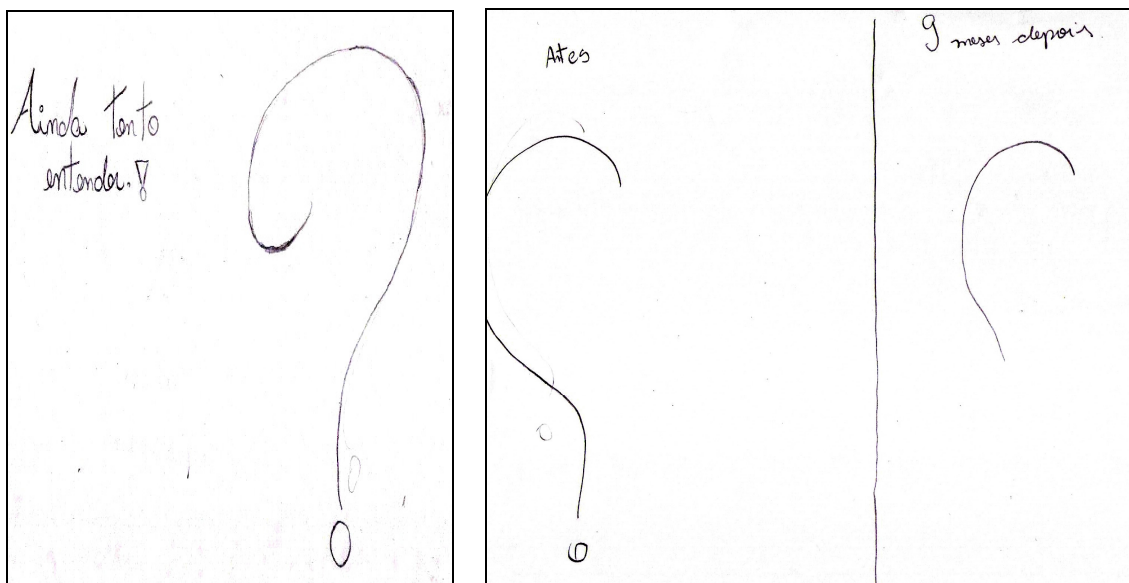


Figura 27: desenho inicial de Bruninha **Figura 28: desenho final de Bruninha**

O primeiro desenho de Bruninha é um grande ponto de interrogação. Nada é mais claro para um professor do que a expressão humana vaga e o olhar pedindo explicações do que ele (docente) tenta transmitir, e que se traduz na página como uma interrogação. Bruninha completa sua necessidade de esclarecimentos com uma declaração enfática: “ainda tento entender!”. Não se trata de dúvida (...), de indecisão (?), ou de constatação (.), mas de uma necessidade urgente (!).

A necessidade vai sendo paulatinamente preenchida à medida que transcorrem os nove meses de aprendizado do primeiro ano do ensino médio, e o enorme ponto de interrogação antes desenhado vai desaparecendo, sumindo, saindo de cena, como sugere seu segundo desenho, atrás do qual ela escreveu que “aos poucos os pontos de interrogação vão desaparecendo”.

Tal ponto de interrogação também parece nos revelar exclusão, exclusão esta que vai desaparecendo ao longo dos nove meses, em que Bruninha expressa ter a esperança de sair dessa exclusão um dia.

Os desenhos seguintes são da aluna Ana.

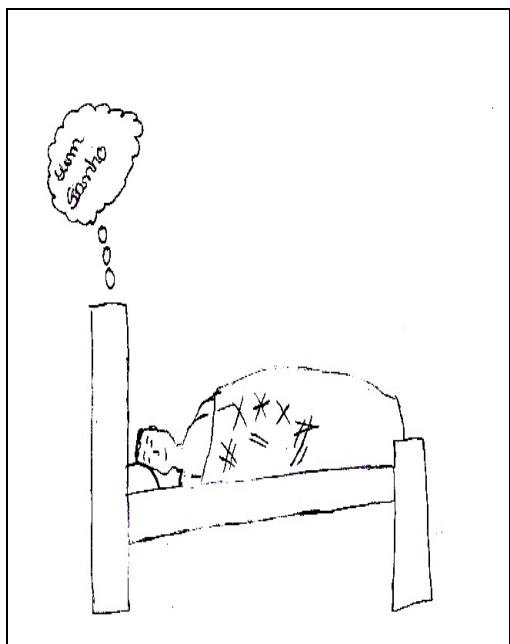


Figura 29: desenho inicial de Ana

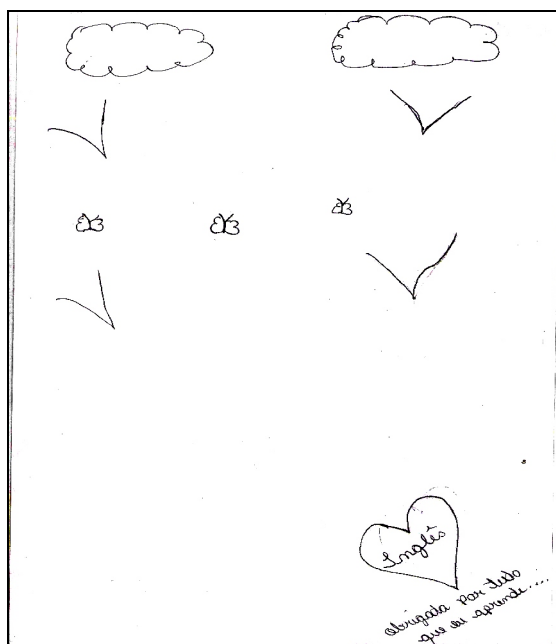


Figura 30: desenho final de Ana

Na figura 29, Ana desenha-se dormindo, e aponta, por meio do balão de pensamento, “um sonho” que possui: o desejo de aprender inglês, embora este esteja distante e num plano diferente da realidade. Para ela, o aprendizado é, então, uma coisa que está fora de alcance.

No segundo momento, porém, o desenho da aluna vem em forma de agradecimento: trata-se de uma paisagem em que figuram borboletas e pássaros no céu, conotando o sentimento de liberdade experimentado nas aulas de inglês do ensino médio.

Os desenhos dos alunos desvelam, assim, um processo contínuo de resignificações. Para eles foi, em geral, um processo que os levou a se conscientizarem de seu papel no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que não se diminuíssem perante os outros ou as dificuldades, um processo que saiu da exclusão para a possibilidade.

Os alunos traduziram, por meio dos desenhos, uma sensação de terem progredido não só no aprendizado, mas sobretudo na *atitude* de aprendiz e de cidadão perante essa realidade, a experiência que é o aprendizado do inglês.

Gostaria de demonstrar, também por desenho, minhas re-significações ao longo das aulas de inglês por mim ministradas durante o ano letivo de 2006. Creio que essas re-significações não foram apresentadas apenas no contexto do primeiro ano do ensino médio no qual esta pesquisa foi realizada: foi uma postura que transcendeu os limites da sala de aula e revelou-se importante para os mergulhos que eu realizei e que ainda terei de dar em minha vida.

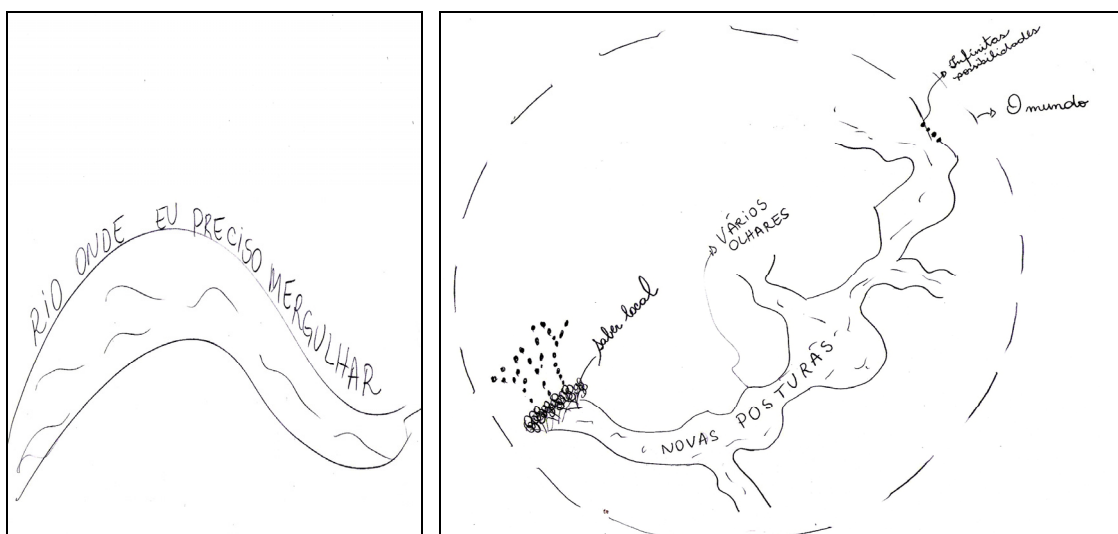


Figura 31: desenho inicial de Luana **Figura 32: desenho final de Luana**

É sempre mais difícil interpretar a própria percepção: é mais “suspeito” e mais pessoal. Faço, pois, um relato das minhas impressões, e faço o convite para fazer a sua interpretação pessoal sobre o que tenho a comentar de meus próprios desenhos.

No início do ano letivo de 2006, eu sentia que deveria re-significar minhas práticas enquanto professora, numa tentativa de fazer com que as aulas de inglês pudessem fazer sentido para os meus alunos, e que eles pudessem participar de forma ativa e consciente, não sendo apenas reprodutores passivos daquilo que eu propunha em sala de aula - que, confesso, na maioria das vezes era algo pronto advindo de livros didáticos que não levavam em consideração o contexto onde aqueles alunos viviam.

O desenho que fiz de um rio com a frase “um rio onde preciso mergulhar” serviu de inspiração à metáfora que utilizei ao longo deste trabalho. Esse rio significava a

educação, cujas águas poderiam matar minha sede, porém eu ainda não sabia de onde o rio saía ou para onde ele iria. O caminho se mostrava, então, tão indeciso, aberto e perigoso quanto os alunos o sentiram.

Com as aulas experimentadas ao longo do ano e as novas posturas e olhares que foram criados e transformados com a ajuda das leituras, das discussões, dos embates e das trocas dentro do curso de lingüística aplicada, onde faço meu mestrado e onde esta pesquisa está inserida, bem como na vivência junto com meus alunos, pude começar a entender onde esse rio poderia começar e onde ele poderia desaguar.

Meu segundo momento ilustra meu mergulho no rio, cuja nascente é no saber local, em que as práticas são experienciadas; um rio de curvas tortuosas e águas que levam em direção a novas posturas, em que, nas margens, sempre houve olhares diversos, um rio que pode ter muitos afluentes e que deságua no mundo em forma de várias possibilidades.

Saliento, nessa figura, talvez a sugestão de Giroux (1997), de que o professor como intelectual tem a necessidade de dar voz ao seu aluno, desenvolvendo uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, particularmente por estarem relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula; o que vai ao encontro dos pressupostos de saber local em que o conhecimento emana da prática, está ligado ao contexto e é específico de uma comunidade (Canagarajah, 2005:13).

Tivemos a oportunidade de observar por meio das figuras analisadas em “Desenhando outros olhares” os sentidos atribuídos pelos alunos às aulas de inglês, desenhos que falaram mais que palavras, desenhos que ilustraram os sentimentos meus e dos meus alunos e que foram alvo de reflexão.

O retorno das águas para afluentes de possibilidades

Após o encontro das águas de um rio com as águas do mar - a que chamei de ondas de re-significação -, vejo as águas retornando aos seus lugares de origem e criando afluentes de possibilidades. “Afluentes de possibilidades” são aqui vistos como os caminhos que cada participante da pesquisa construiu por meio do processo de re-significação.

A re-significação pode ser evidenciada, como disse antes, não só para os alunos, mas para mim mesma. A postura de estar disposta a quebrar rotinas, de ser reflexiva em relação ao ensino, neste contexto, realizando a pesquisa-ação, passou a ser um meio em que eu e os alunos nos engajássemos para alcançar uma interação na qual os alunos tinham a expectativa de construir algo novo e proveitoso para eles.

Fiz uso do conceito de plausibilidade de ensino (Prabhu, 1992) para confirmar ou refutar valores e contribuir para um crescimento ou uma mudança de postura nas ações e reflexões de minha prática docente. Ao agir e refletir sobre minhas ações, procurei romper com minhas próprias posturas e, por isso, fugi do processo que visava apenas ao produto. Busquei me posicionar, partindo das expectativas dos alunos em aprender o inglês, fazendo com que eles também desenvolvessem certo nível de plausibilidade e aceitassem o que antes era exposto de maneira acrítica.

A conscientização do processo de ensino-aprendizagem permitiu que meus alunos e eu compartilhássemos experiências e negociássemos como a aula seria. Além disso, permitiu uma forma de trazer o aluno como parceiro da atividade de pesquisa, alterando o papel do aluno de indireto, mero fornecedor de dados, para direto, capaz de intervir no processo (Allwright, 2003).

No que concerne às perguntas de pesquisa propostas pelo presente trabalho, os resultados decorrentes das análises que realizei do questionário inicial e de alguns *one-minute-papers* proporcionaram a resposta à pergunta “quais as expectativas iniciais dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no primeiro ano do ensino médio?”, e revelaram expectativas variadas (aprender inglês, trabalhar em grupo, aprender músicas, jogos, etc.) que se resumiam na esperança de aprender inglês.

No que se refere à pergunta “Como o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa foi re-significado pela professora para atender às expectativas iniciais dos alunos”, o resultado da análise dos bilhetinhos e de trechos de transcrição das aulas proporcionou olhar para a re-significação como caminho para favorecer o aprendizado do aluno.

Em relação à pergunta “Como as re-significações da professora provocaram efeito nas expectativas dos alunos ao longo da pesquisa?”, houve, por meio do registro de lembranças dos alunos bem como por meio de seus desenhos, manifestações de que seu modo de aprender inglês mudou a partir do momento em que eles conseguiram enxergar e perceber que o inglês poderia proporcionar outras posturas e olhares diante do mundo.

Dadas as discussões até aqui realizadas, creio que uma das grandes contribuições deste estudo foi a tomada de consciência em relação ao fato de que as chances de sucesso das intervenções no processo de ensino-aprendizagem são maiores se estivermos mais informados sobre expectativas, esperanças de nossos alunos (Freire, 2000; Kumaravadivelu, 1991) e das nossas próprias, e até mesmo desenvolver um olhar de escuta que esteja sempre atento às manifestações realizadas em sala de aula. Ao desmistificá-las, o professor pode tornar-se mais crítico, bem como possibilitar que seus alunos sejam capazes de perceber as concepções arraigadas pela tradição escolar que constituem seu processo de aprendizagem da língua inglesa.

Considero, assim, ter mergulhado em um rio de re-significações, rio este que promoveu um encontro entre o global e o local por meio de práticas que visavam transformações. O resultado perscrutado nessas águas, nas quais mergulhamos, brotou como planta nova, floresceu, e os ramos se renovaram. Tenho a esperança sincera de que estes frutos não cessem. Espero que essas águas que proporcionaram a renovação possam continuar a restaurar e oferecer outros olhares. Desejo, enfim, que essas mesmas águas venham regar nossos pensamentos e posturas, tornando-nos livres para nadar em outros rios, que surgirão ao longo de nossa jornada de práticas de ensino-aprendizagem e nas nossas experiências de vida.

Reflexões finais: possibilidades de afluentes a serem explorados

Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade.

Raul Seixas

Pela própria natureza do objeto de minha pesquisa e no perfil que lhe foi traçado, este trabalho não se presta a apresentar um caráter conclusivo acerca do tema - afinal, a indagação, bem como a reformulação constante de questões práticas, teóricas e metodológicas, permitiram-nos o questionamento que impulsionou a mudança para uma nova postura, a aceitação das incertezas e dificuldades, e a vivência com a preciosa oportunidade de aprender ao ensinar.

O tempo deixa marcas no ser humano, e as diferentes fases pelas quais passamos nada são além de etapas da vida. Cada novo olhar pode contribuir, mesmo que pouco, porque cada olhar diferente pode revelar uma nova faceta da realidade.

Nesse sentido, este trabalho configura-se como uma mescla de momentos vividos ao longo das aulas de inglês, durante as quais a preocupação foi sempre buscar meios que pudessem atenuar as dificuldades pressentidas e percebidas na evolução do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, algumas vezes tão penoso. O resultado apresenta-se sob a forma de reflexões sobre o que foi intuído, visto e ouvido, e não tem qualquer pretensão de moldar atitudes ou de ser uma receita pronta para qualquer outro contexto.

Fui levada, ao longo desta investigação, a identificar problemas, escolher soluções, transformar e mudar minha prática. Não nego que espero que os ramos deste trabalho possam vir a ser úteis para mim e para outros, fora do contexto no qual minha pesquisa foi gerada, e que as reflexões e as questões por mim levantadas possam servir para possíveis questionamentos em outros grupos, contextos ou situações semelhantes.

Nadando pelos afluentes de possibilidades aflorados pelas vivências experimentadas ao longo deste trabalho, volto agora para o ponto de partida de onde o convite foi feito para um mergulho em direção ao encontro das águas do mar e do rio. Esse encontro, feito dentro do contexto de uma pesquisa em lingüística aplicada - área de pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar que leva em consideração as transformações das práticas e produções sócio-discursivas da atualidade -, parte da premissa de que a linguagem é uma prática social e de que, ao estudarmos como ela é empregada em uma diversidade de contextos de ação, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva.

O cotidiano é profundamente desafiador, e o desafio coloca-se não como um obstáculo, mas como uma exigência de respostas que nós, como formadores de cidadãos, devemos repensar, recriar e reconstruir em nossas práticas em sala de aula. Nesse processo, devemos sempre ter como objetivo estabelecer um ensino que parta de uma relação real entre educador e educando. Esse processo objetiva, pois, buscar a formação integral do aluno, possibilitar uma inter-relação concreta entre teoria e prática em um movimento dinâmico entre ação-reflexão-ação, construir e reconstruir o conhecimento sistematizado historicamente. Finalmente, visa a aplicá-lo adequadamente em situações reais do cotidiano e do próprio trabalho, proporcionando a oportunidade de nossos alunos construírem um pensamento crítico, capaz de solucionar problemas e de tomar decisões de forma responsável.

Diferentemente da série de métodos propostos pelos mais diversos teóricos na área de ensino de língua estrangeira, aprendi que o mais importante é fazer uso dos meus conhecimentos locais, ou seja, fazer uso do meu cotidiano e da comunidade com que lido diariamente para estabelecer uma nova prática didático-pedagógica, segundo a qual o aluno não é considerado um depósito de produtos acabados, mas sobretudo possuidor de conhecimentos prévios que devem ser levados em consideração e de necessidades que devem ser atendidas.

Esta lição me foi ensinada a cada aula, a cada novo olhar, a cada bilhete que recebia em resposta de minhas provocações aos alunos, que aos poucos também re-significaram seu processo de aprendizado da língua inglesa. Ao passo que prosseguiram no processo de aprendizagem, eu prossegui no meu próprio processo de re-significação.

Nesse processo de troca de experiências, aquilo a que chamo *olhar de escuta* se traduz em uma prática em que os saberes locais e as necessidades dos alunos constituem a base em que os saberes globais serão incorporados como forma de interagir com o mundo e de oferecer subsídios para que o aluno se permita a compreensão, a apropriação, a reflexão, a análise e a crítica desses conhecimentos. Para que isso se torne viável, é fundamental que o docente olhe para o seu aluno de forma a escutar, em seu silêncio verbal, as indagações e o pedido de ajuda que transparecem, corajosa ou timidamente em cada um dos rostos que o encaram.

No processo de re-significações, transferi-me do estado de consciência para o estado de despertar. “Despertar”, nesse caso, refere-se a esta nova postura e à necessidade de tornar minha aula mais sensível em relação ao que minha localidade pede (Kumaravadivelu, 2006:77).

Por ter este outro olhar e por poder ter tido a oportunidade de mergulhar em águas desafiadoras, eu e meus alunos pudemos re-significar alguns conceitos, dentre os quais o de que a aprendizagem de língua inglesa não consiste apenas num exercício de apreensão de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente, mas numa experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. Também tivemos a oportunidade de perceber que o papel educacional da língua inglesa é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo o seu ensino ser visto em termos de proporcionar uma outra experiência de vida.

Percebi, enquanto professora-educadora de língua inglesa, que o meu trabalho apresenta-se como um desafio, pois terá de partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos, para organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de maneira a incorporar os conhecimentos e ampliar as oportunidades de acesso a ele.

Dessa maneira, meu objetivo de ensino não consiste em fornecer respostas definitivas, mas em transformar o pensamento em ação e possibilitar aos alunos a descoberta de suas próprias respostas. Para isto, é necessário que haja uma postura crítica e auto-reflexiva das práticas de ensino o para que esta venha ecoar na possibilidade de re-significar a aprendizagem.

Assim, é fundamental que desde o início da aprendizagem da língua inglesa, o professor desenvolva com os alunos um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e expectativas, com o intuito de interagir de forma colaborativa com os colegas.

Também é importante que o professor faça um diagnóstico dos conhecimentos e expectativas que os alunos trazem, proporcionando-lhes a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos.

Reconheço que, em princípio, não admitia a possibilidade de questionar verdades e de mudar a prática. Nas palavras de Celani (1998:235), “as mudanças trazem consigo incerteza, ansiedade, surpresa, admiração e até perplexidade”. Porém, ao longo do meu processo de reflexão na ação e sobre ela, assim como na conscientização da importância e construção de meu saber local e em busca de melhorar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, percebi que a busca persiste e a inquietação se torna constante, despertando-me para dificuldades a serem enfrentadas.

O mergulho feito nas águas trouxe maior clareza sobre a importância de observar e discernir, na experiência do cotidiano. Como relatei no Capítulo 1, no tópico “a construção do meu saber local”, trabalhei a atividade de ensinar a língua inglesa em sala de aula seguindo um método que acreditava na decodificação do significado. No processo de re-significação, esforcei-me em apresentar, aos meus alunos, caminhos que lhes possibilitassem atribuir um outro sentido ao ensino-aprendizagem do inglês.

Procurei, então, iluminar a realidade do cotidiano em busca de conceitos que se cristalizaram em minhas ações e aqueles que se transformaram à medida que foram construídos com a colaboração dos alunos participantes desta pesquisa.

Freire (2000: 26; 38; 60) salienta que “sou educável à medida que me reconheço inacabado” e é justamente esta a percepção que me deixa esta pesquisa-ação. Ainda não estou pronta, ainda há o que mudar. Posso afirmar que passei por um processo de transformações - algumas lentas e quase que imperceptíveis. Um exemplo disso se faz evidente a partir do momento em que pude ter o “olhar de escuta” para com meu aluno, e, partindo dele, passar a ter uma postura diferente, de forma a enxergar o ensino-aprendizagem também de maneira diversa, para o que chamamos aqui de re-significações.

Prabhu (1990) afirma que não há o melhor método, mas aquele que deve se adequar ao contexto em que é inserido. Hoje, como professora em estado de “*awakening*” (Kumaravadivelu, 2001), não estou mais tão preocupada com o que devo seguir à risca, uma vez que me tornei consciente daquilo que devo ser: “*a reflective, principled, and strategic teacher of English to speakers of other languages*” (Burns *et al.*, 2001 *apud* Xiao, 2002).

Por isso, passei a refletir constantemente a respeito de minhas ações e na experiência única que são as práticas vivenciadas em sala de aula e no quanto elas colaboram para a construção de melhores vidas. Passei também a refletir sobre as palavras do escritor e poeta T.S. Eliot (1943):

(...)

We shall not cease from exploration
And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time.

Aqueles que aguardam, às margens dos afluentes, o retorno desse mergulho, poderão observar que não descobrimos o melhor método ou soluções para os problemas de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas descobrimos que não há limite para mudar, construir e crescer.

Referências

- Allwright, D. 2006. "Six Promising Directions in Applied Linguistics". In: Gieve, S. & Miller, I.K. (eds.) *Understanding the Language Classroom*. Palgrave: Macmillan.
- _____. 2003. "Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching". *Language Teaching Research*. Vo. 7/2; 113-141.
- _____. 1991. *Observation in the language classroom*. New York: Longman.
- Brasil. Ministério da Educação: *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE)*. 2000. Brasília.
- Canagarajah, S. (ed.). 2005. *Reconstructing Local Knowledge: Reconfiguring Language Studies . Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah: Erlbaum.
- _____. 2002. Reconstructing Local Knowledge. *Journal of Language, Identity and Education*. Vol,1/4, pp. 243-260.
- _____. 1999. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes: The Falmer Press.
- Celani, M. A. A. 2004. "Linguística aplicada, contemporaneidade e formação de professores". *Investigações: Lingüística e Teoria Literária*. Recife. v. 17, n. 2, pp. 79-96.
- _____. 2003. "Um programa de formação contínua". In: M.A.A.Celani. (Org.). *Professores e Formadores em Mudança. Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. 2001. "Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão". In: Leffa, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat. pp. 21-40.
- _____. 2000. "A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira". In: Fortkamp, M.B.M. e Tomitch, L.M.B. *Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular.
- _____. 1998. "Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil". In: I. signorini & M. C. Cavalcanti (org.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

- _____. 1997. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC.
- Claxton, G. 2000. *The Anatomy of Intuition in the Intuitive Practitioner: on the Value of Not Always Knowing What One is Doing*. Buckingham: Open University Press.
- Cohen, L. e Manion, L. 1994. *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Denzin, N.K. e Lincoln, Y.S 1998. *Strategies of Qualitative Inquire*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- Desmarais, J.M.; Hamelle, B.; Niewenglowski, P. 1990. *Anticiper et vivre le changement*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Dionne, Huges. 2007. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. São Paulo: Liber Livro Editora.
- Eliot, Thomas Stearns. *Collected poems 1909-1962*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich. Publishers.
- Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Freire, Paulo. 2000. *Pedagogia da autonomia*, 16.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. 1990. A importância do ato de ler. In: Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- _____. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Giddens, Anthony; Beck, Ulrich e Lash, Scot. 1997. *Modernização Reflexiva*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Giroux, Henry. A. 1997. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. 8.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. 1988. *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bering & Garvey.
- Grabe, W. & R.B.Kaplan. 1992. *Introduction to Applied Linguistics*. S/l: Addison-Wesley.
- Howatt, A. P. R. 1984 *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T.; Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge: University Press.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. 1988. *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.

Kincheloe, Joe L. 1993. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kumaravadivelu, K. 2006. "A lingüística aplicada na era da globalização". In: Moita Lopes (org). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo. Parábola editorial.

_____. 2006. "TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends". *TESOL Quarterly*, no. 1, vol.40. pp. 59-81.

_____. 2003. "Understanding Postmethod". In: *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale: Yale University Press.

_____. 2001. "Towards a Postmethod Pedagogy". *TESOL Quarterly*, no. 4, vol.35. pp.537-560.

_____. 1994. "The Postmethod Condition: (E)Merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching". *TESOL Quartely*, 28 (1). pp. 27-48.

_____. 1991. "The Learner's Effort in the Language Classroom". In: Eugenius Sadtono (ed). *Language Acquisition and the Second/ Foreign Language Classroom*, RELC. Singapore.

Leffa, Vilson J. 1988. "Metodologia do ensino de línguas". In: Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC. pp. 211-236.

Lewin, K. 1948. *Resolving Social Conflicts; Selected Papers on Group Dynamics*. Gertrude W. Lewin (ed.). New York: Harper & Row.

Liberali, F.C; Magalhães, M.C.C.; Romero, T.R.S. 2003. "Autobiografia, diário e sessão reflexiva: Atividades na formação crítico-reflexiva de professores". In: Bárbara. L.; Ramos, R.G. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras.

Lincoln, Y. S. & E. G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

McDonough, J. & S. McDonough. 1997. *Research Methods for English Language teachers*. Edward Arnold.

McLaren, Peter. 1997. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.

McTaggart, R. (org.). 1997. *Participatory Action Research: International Contexts and Consequências*. Albany: Suny.

Minayo, Maria C.S. (Org). 1994. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23 ed. Petrópolis: Vozes.

Moita Lopes, L. P. (Org.) 2006. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

_____. 2005. “Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação”. Texto básico apresentado no simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico.

_____. 2003. “A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política”. In: Bárbara, L. & Ramos, R. (orgs). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras. pp. 28-57.

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

_____. 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.

Morin, Edgar. 2000. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nunan, David. 2001. “Second language acquisition”. In: Carter, R.; D. Nunan. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.

_____. 1990. “Action Research in the language classroom”. In: Richards, J. C. e D. Nunan (orgs). *Second Language Teacher Education*. Cambridge, CUP.

Pennycook, A. 2001. *Critical Applied Linguistics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

_____. 1999. “Introduction: Critical Approaches to TESOL”. *TESOL Quartely*, 33 (3). 329-348.

_____. 1997. “Cultural Alternatives and Autonomy”. In: Benson, P. & Voller, P. (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman. pp. 35-53.

_____. 1994. “Towards a Critical Pedagogy for Teaching English as a Worldly Language”. In: *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman.

Pimenta, Selma G. 1998. A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. In: Oliveira (org) *Confluências e divergências entre Didática e Currículo*. Campinas. Papyrus. pp. 153-176

Prabhu, N. S. 1992. *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP.

_____. 1990. “There’s No Best Method – Why?” *Tesol Quarterly* 24/2: 161-176.

Rajagopalan, K. 2005. "O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela". In: Jordão, C., Gimenez, T. & Andreotti, V. (orgs). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat.

Robertson, Roland. 2000. *Globalização. Teoria social e cultura global*. Petrópolis: Vozes.

_____. 1995. "Glocalization: Time-space and Homogeneity-heterogeneity". In: M. Featherstone *et al.* (ed) *Global Modernities*. London: Sage.

Rogers, Carl. 1971. *Liberdade para aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Rojo, R. H. R. 2006. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: Moita Lopes (org) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo. Parábola editorial. pp. 253-276

Rose, Gillian. 2001. *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage Publications.

Santos, Milton. 2000. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record.

Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books.

Smyth, J. 1992. "The Teachers Work and the Politics of Reflection". *American Educational Research Journal*, 29 (2): 267-300.

Stringer, E. T. 1999. *Action Research: A Handbook for Practitioners*, 2e. Newbury Park: Sage.

Sturken, M & L. Cartwright. 2001. *Practices of Looking: an Introduction to Visual Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Thiollent. Michel. 2004. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13 ed. São Paulo: Cortez.

Vygotsky, L. S. 1934. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Xiao, J. 2002. *How Far Can and Should a Classroom Teacher's Approach to Language Teaching be Influenced by Theory?* RTVU ELT Express.

Anexo I

QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES

Instruções: Escolha apenas uma alternativa para as questões objetivas; responda em poucas palavras as questões abertas.

1. Idade:

2. Sexo: Masc () Fem ()

3. Trabalha? Quantas horas você trabalha por dia:

() não trabalho () 6h () 8h () outro/ especifique

4. Você mora perto da escola?

() sim () não

5. Com quem você mora?

() com seus pais () com seus familiares/avós tios () amigos
() outros/especifique

6. Seus pais/familiares acompanham seus estudos, participam das reuniões de pais ou projetos da escola?

() não () sim () às vezes

7. Estuda ou estudou inglês em um instituto de línguas?

() não () sim/ por quanto tempo?.....

8. Como você avalia as aulas de inglês ministradas no ensino fundamental?

() muito boas () boas () regulares () ruins () péssimas

9. O que representa para você saber/estudar inglês?

10. Que assuntos você gostaria que fossem abordados nas aulas de inglês?

11. Em sua opinião, quais dos itens abaixo dificultam sua aprendizagem?

- Falta de vocabulário.
- Falta de motivação.
- Falta de oportunidade para usar o que aprende.
- Dificuldade em pronunciar.
- Medo de errar e ser criticado.
- Pouco conhecimento das regras gramaticais.
- Não entender o que o outro fala.
- Outros. Especifique

12. Você atribui essa dificuldade:

- ao material à metodologia do professor ao material escolhido mais a metodologia do professor outras/ quais:

13. Que atividades você acha que o ajudariam a aprender inglês?

- Oportunidade de conversar em inglês.
- Leitura de textos diversos.
- Música.
- Exercícios gramaticais.
- Jogos.
- Informação cultural.
- Assistir vídeos em inglês.
- Outros. Especifique.....

14. Até o momento você classifica as aulas de Inglês:

- muito interessantes interessantes pouco interessantes
 outros/ especifique

15. Complete as frases.

Nas aulas de inglês espero

A professora de inglês deveria

A aula de inglês seria melhor se os alunos

Não me sinto à vontade na aula de inglês quando

A professora de inglês não deveria nunca

Eu me sentiria mais feliz vir para a aula de inglês se soubesse

Acho que aprenderia melhor inglês se

Não sinto interesse em participar das aulas de inglês quando

Gostaria muito que

Adaptado de: Hutchinson and Waters. (1987) e Questionário de necessidades: Módulo "Necessidades e priorização de habilidades" – PUC – SP. Elaborado por: Rosinda de Castro Guerra Ramos (1999).

Anexo II

Registro de lembranças

1. Como você avalia o ensino de inglês de 5ª a 8ª série? Por quê?
2. Como você avalia seu aprendizado nas aulas de inglês de 5ª a 8ª série? Por quê?
3. No período da 5ª a 8ª série quais professores de inglês deixaram lembranças positivas? Por quê?
4. Ainda nesse período, quais professores de inglês deixaram lembranças negativas? Por quê?
5. Procurando lembrar das aulas de inglês de 5ª a 8ª série, tente descrevê-las.
6. Como você avalia o ensino de inglês no 1º ano do ensino médio? Por quê?
7. Como você avalia seu aprendizado nas aulas de inglês no 1º ano do ensino médio? Por quê?
8. A professora de inglês do 1º ano do ensino médio deixa lembranças positivas ou negativas? Por quê?
9. Tente descrever como foram as aulas de inglês durante o ano.
10. Sua maneira de aprender inglês mudou ao longo das aulas do 1º ano? Por quê?
11. As práticas/ações/atividades realizadas em sala de aula fizeram você pensar no aprendizado do inglês de uma maneira diferente? Por quê?
12. O que você é capaz de fazer em inglês hoje que não era capaz de realizar antes? Por quê?
13. O que você espera das aulas de inglês no 2º ano do ensino médio? Por quê?