

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

IGOR LEITE SOUSA
(igorl@sousa@gmail.com)

**O TRABALHO DO PROFESSOR REFLEXIVO COM O CADERNO DO
ALUNO DO 7º ANO: DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2017**

IGOR LEITE SOUSA

**O TRABALHO DO PROFESSOR REFLEXIVO COM O CADERNO DO
ALUNO DO 7º ANO: DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Affonso Cunha.

**SÃO PAULO
2017**

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha mãe, pelo apoio incondicional em tudo aquilo que eu me proponho a fazer.

À profa. Dra. Ana Maria Affonso Cunha, pela orientação maravilhosa e pela paciência com as minhas dificuldades.

À Fernanda e à Mariana, que são duas meninas incríveis que eu tive o privilégio de conhecer na PUC e cuja amizade quero levar para o resto da vida.

À Natália, que também foi aluna do curso de Práticas Reflexivas e compartilhou comigo o desejo de entregar a monografia, apesar dos percalços e da insegurança.

Às professoras Janaína, Cristina e Rosana, que gentilmente aceitaram ser participantes nesta pesquisa e tiveram que responder a um extenso questionário.

À Associação Cultura Inglesa e à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo olhar atencioso à escola pública e pelo entendimento de que projetos sociais podem ser instrumentos de transformação e empoderamento daqueles que diariamente desenvolvem seu trabalho como professores de inglês nas escolas da rede pública.

DECLARAÇÃO

DECLARO para os devidos fins, que este trabalho é de minha autoria e que não contém plágio, sob nenhum aspecto. As referências utilizadas foram devidamente citadas e os créditos de autoria foram mencionados, de acordo com as normas de publicação vigentes.

Declaro, ainda, que estou ciente de que, se alguma alegação de plágio for feita e comprovada, deverei responder por ela nos termos da lei.

São Paulo,de de 20.....

.....
assinatura do aluno

*IGOR LEITE SOUSA
CPF: 418.060.398-50*

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como quatro professores da rede estadual paulista utilizam aquele que talvez seja o recurso mais popular nas aulas de inglês da escola pública atualmente: o Caderno do aluno (SÃO PAULO, 2008). Esta investigação se deu por meio de um questionário, cujas respostas foram analisadas, sobretudo à luz de Barcelos (1995, 2004, 2012) que discorre acerca do conceito de crenças sobre ensino-aprendizagem e de Lombardi (2006), cujos trabalhos ressaltam a importância do professor reflexivo. Apresento também os métodos de ensino de língua estrangeira, compelidos por Leffa (1988), além dos teóricos que estudam a respeito do processo de ensino-aprendizagem, trazidos por La Taille, Oliveira e Dantas (1992). Para a coleta e organização dos dados, baseei-me em Gerhardt e Silveira (2009), dos quais os escritos foram essenciais para a redação do capítulo de metodologia. No que diz respeito às sugestões dadas aos professores em relação ao trabalho com o Caderno do aluno, dialogo com Luckesi (2005), que traz a relevância da prática social dentro do contexto escolar, e com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998), que defendem o uso de tecnologias em sala de aula. Em suma, este estudo foi de grande contribuição para o desenvolvimento de minha prática pedagógica, e poderá ser um auxílio para os demais professores da rede estadual de São Paulo, que possuem dúvidas quanto ao manuseio dos Cadernos do aluno e também com o Caderno do professor.

ABSTRACT

This research had as objective to investigate how four teachers of the State of São Paulo use what is perhaps the most popular resource in the English classes of my current school: The Student's Notebook (SÃO PAULO, 2008). This research was conducted through by a questionnaire, whose answers were analyzed mainly with the help from Barcelos (1995, 2004, 2012), who discusses the importance of being a reflective teacher. I also present the methods of foreign language teaching, compelled by Leffa (1988), as well as the theoreticians related to the teaching-learning process brought by La Taille, Oliveira and Dantas (1992). For the collection and organization of the data, I relied on Gerhardt and Silveira (2009), whose book was essential for the writing of the methodology chapter. Regarding to the suggestions given to the teachers about the work with the Student's notebook, I brought Luckesi (2005), who talks about the relevance of social practice within the school context, and with the Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2008), that defends the use of technologies in the classroom. In conclusion, I would like to point that this study was a great contribution to the development of my pedagogical practice, and that it may be an aid to other teachers of the State of São Paulo, who have doubts about how to use the Student's notebook books and also the Teacher's notebook

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 12 |
| 1.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO..... | 12 |
| 1.2 TEORIAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS | 13 |
| 1.2.1 Piaget | 14 |
| 1.2.2 Vygotsky | 16 |
| 1.2.3 Wallon | 18 |
| 1.3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS PRINCIPAIS MÉTODOS DE ENSINO DE INGLÊS..... | 20 |
| 1.4 CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS..... | 25 |
| 2- METODOLOGIA DE PESQUISA | 28 |
| 2.1 CONTEXTO DA PESQUISA | 29 |
| 2.2 PARTICIPANTES | 29 |
| 2.3 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS | 31 |
| 2.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS | 32 |
| 3- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 34 |
| 3.1 O DIZER DOS PARTICIPANTES SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA | 34 |
| 3.2 CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM REFERIDAS PELOS PARTICIPANTES | 37 |
| 3.3 MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM AOS QUAIS OS PARTICIPANTES FAZEM REFERÊNCIA | 38 |
| 3.4 DIFICULDADES ENCONTRADAS NO MANUSEIO DOS CADERNOS DO ALUNO DO 7º ANO (VOLUME II)..... | 41 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 45 |
| REFERÊNCIAS | 50 |
| ANEXOS | 52 |
| ANEXO A Questionário aplicado aos Professores Participantes | 53 |
| ANEXO B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa..... | 59 |
| ANEXO C Declaração do Responsável pela Instituição..... | 60 |

INTRODUÇÃO

Dizer que lecionar não é uma tarefa fácil não parece exagero, ainda mais no cenário contemporâneo paulista, onde as frequentes greves e paralisações organizadas por professores indicam a insatisfação da categoria com as atuais condições oferecidas pela rede estadual. Apesar das dificuldades, há diversos profissionais que continuam dando aulas e procuram aprimorar sua prática por meio de cursos e oficinas de formação. Tal interesse foi responsável por me trazer ao curso de Práticas Reflexivas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e possibilitar esta monografia.

Sou professor da Rede Estadual de Educação há pouco mais de dois anos, graças ao concurso público realizado no final de 2013. Leciono língua inglesa e trabalho predominantemente com ensino fundamental. Apesar de o período ser relativamente curto, vários questionamentos já me fizeram repensar meu fazer pedagógico, que costuma se apoiar num dos recursos mais utilizados pelos profissionais da área: o Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2008).

Conhecido popularmente como 'apostila', trata-se de um material elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo ao qual todo estudante tem direito. Sua base é a Proposta Curricular Estadual (SÃO PAULO, 2008), e está dividido em *Situações de Aprendizagem*, isto é, unidades temáticas repletas de textos, imagens, exercícios, e instruções para a confecção de pequenos projetos para o final do bimestre. O Estado disponibiliza dois cadernos por ano (volumes 1 e 2), um por semestre. Cada volume contém em média 8 situações de aprendizagem, e para cada bimestre recomenda-se o trabalho de 4 situações, de maneira gradativa. O Caderno do aluno vem acompanhado de outra brochura, o Caderno do Professor, que contém orientações para os educadores. Cada disciplina possui seu próprio Caderno cujo conteúdo é elaborado por especialistas da área.

Desde o momento de implementação -meados de 2008- até os dias atuais, as opiniões se dividem no tocante ao Caderno. Há professores que o aprovam por conta da praticidade com que os assuntos são organizados, facilitando o processo de preparação de aulas, e outros que o criticam por abordar propostas que julgam inviáveis para determinada turma. Além das orientações presentes no material do

professor, é difícil encontrar informações acerca de um melhor manuseio. Como não há nenhum tipo de vigilância referente ao uso do instrumento, pelo menos na escola em que trabalho, há a possibilidade de ignorá-lo.

Minhas dificuldades e incertezas com relação ao uso dos Cadernos dos 7^{os} anos são as razões que motivaram este trabalho. Durante diversos momentos, fico em dúvida sobre como devo manipular os Cadernos, especialmente em salas mais agitadas. A frustração que sinto quando percebo que determinada metodologia acaba não dando bons resultados é bastante incômoda. Por isso, todos os dias, no final no expediente, procuro refletir sobre os pontos negativos e positivos vivenciados e avaliar o que pode ser feito diferente para não perpetuar práticas ineficientes.

Esta preocupação referente ao manejo dos Cadernos não é só minha. Em encontros de formação promovidos pela Rede Estadual, é comum ouvir professores, principalmente ingressantes, questionando sobre como deveriam abordar determinado texto ou determinado exercício. Embora uma das razões que possibilitaram a criação dos Cadernos tenha sido o intuito de facilitar o trabalho docente, uma vez que não seria mais necessário procurar textos e desenvolver exercícios que atendessem à Proposta Curricular, a ideia não foi 100% assertiva, uma vez que há professores que se sentem inaptos a utilizar os Cadernos, pois estão diante de moções que não conhecem.

Para Barcelos (2012), após a eclosão da abordagem comunicativa houve uma maior preocupação referente às formas de se conduzir o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Observado o contexto da rede estadual de São Paulo, pode-se dizer que há diversas maneiras viáveis de trabalhar com os conteúdos do caderno do aluno em sala de aula: o professor pode lê-los em português, distribuir dicionários, investigar os conhecimentos prévios dos estudantes para que juntos respondam os exercícios. Mas não existe uma fórmula pronta que apresente a melhor propositura de passo-a-passo.

Lave e Wenger (1991) atestam que a ação de ensinar e aprender envolve a construção da própria identidade, o que se assemelha a Barcelos (2012, p. 141) quando esta afirma que “somos aquilo que acreditamos”. Tal pensamento nos leva a refletir sobre a particularidade que caracteriza o trabalho de cada professor.

Podemos afirmar que nossas preferências e crenças referentes ao processo de ensino-aprendizagem determinam a maneira como conduzimos nossas aulas. Isso explica as várias possibilidades que os educadores encontram para o trabalho com os Cadernos.

Outros pesquisadores já se interessaram por este assunto. Como referência trago a contribuição da monografia escrita por Ivan Ferreira Guariroba em 2014, intitulada *Percepções de Uma professora Sobre um Curso de Formação Contínua do Professor de Inglês*. Também aluno do curso de Práticas Reflexivas e professor comprometido com a melhoria de suas práxis, Ivan discorre sobre a formação do professor reflexivo, sua postura em sala de aula, e qual o impacto da formação contínua na construção do processo de ensino-aprendizagem.

A monografia da ex-aluna Eneida Maria Spavieri (2012), concluinte da Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, também traz contribuições a este trabalho já que a autora aborda as percepções do aprendizado de inglês após a efetivação do Caderno do Aluno.

A esta pesquisa acrescentam-se também os cadernos do aluno e do professor e o artigo escrito por Neira (2011), que é pesquisador da Universidade de São Paulo e disserta sobre a Proposta Curricular de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes, bem como a própria Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

Dessa forma, esta pesquisa, que tem como tema central o ensino-aprendizagem de língua inglesa, pretende trazer uma reflexão sobre as práticas efetuadas e creditadas pelos professores de inglês de determinadas escolas estaduais em relação às formas de uso do Caderno, resultando nos questionamentos:

- *como você, professor de inglês da rede estadual paulista, trabalha o caderno do aluno do 7º ano, focando no volume II?*
- *quais são as justificativas para agir desta maneira?*

Planejei identificar essas justificativas a partir de uma metodologia de abordagem qualitativa, que foi selecionada para uma melhor explicação das razões que levam os professores a moldarem sua prática de determinada maneira. Levando

em conta que a abordagem qualitativa é um método de investigação científica que repousa na subjetividade do objeto analisado, apontando suas particularidades e pormenores, segundo Gil (1994), tal opção de pesquisa pareceu mais pertinente em prol de melhor detalhar as atitudes de cada professor. Após a descrição das condutas desenvolvidas na escola, procurou-se promover sugestões sobre novas possibilidades acerca do trabalho com os Cadernos, com o intuito de servir de apoio a professores, que, assim como eu, não têm certeza de como o recurso idealizado pela Secretaria Estadual de Educação deva ser manipulado.

O volume dois do Caderno do Aluno foi selecionado porque em 2016 ele foi largamente utilizado por mim e pela professora Maria, já que pertencemos à mesma instituição e ambos tivemos aulas em turmas de sétimo ano. No ano anterior, 2015, o mesmo material foi utilizado por mais duas professoras participantes desta pesquisa, que trabalham em outras escolas da rede estadual: Jane e Rosa.

Trata-se de um material composto por textos e exercícios formulados totalmente em inglês. Divide-se 8 unidades temáticas e tem como orientação da Secretaria Estadual de Educação o trabalho de quatro unidades por bimestre. Cada quarteto de unidades aborda um assunto diferente, que são "*Leisure Time*" e "*My Profile, My preferences*". As últimas unidades indicadas para o final de cada bimestre, números 4 e 8, que respectivamente, dão instruções para o desenvolvimento de pequenos projetos, que podem ser confeccionados individualmente ou em grupo, e serem usados como instrumento de avaliação.

A principal diferença entre a brochura do aluno e a do professor é que esta última conta com escritos sobre como explicar e corrigir todos os exercícios, menos aqueles que pertencem à parte de lição de casa. Ademais, há orientações sobre como conduzir a feitura dos projetos citados no parágrafo anterior, além de uma lista de competências e habilidades previstas para o ano, sugestões de atividades de recuperação e as referências bibliográficas utilizadas. Esse é um material que é enviado à escola no início do ano ao qual todo professor regente de classe tem direito.

Assim, pode-se afirmar que este trabalho possui dois objetivos centrais: o primeiro seria o de investigar como os professores da instituição em que atuo estão utilizando o Caderno do Aluno, refletindo sobre as razões que os levam a trabalhar

de determinada maneira. Já o segundo, pretende auxiliar aos professores da rede por meio de sugestões sobre como usar os exercícios e os textos do Caderno em sala de aula do sétimo ano.

Partindo do ponto de vista de que a reflexão é o que determina a configuração da prática docente, esta pesquisa encontra suporte nas ideias de Lombardi (2006), quando a autora afirma que o professor deve transformar-se em um pesquisador a fim de aperfeiçoar a própria práxis.

Este trabalho de pesquisa está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo apresento a fundamentação teórica, no segundo a metodologia de pesquisa adotada e no terceiro faço a apresentação e análise dos dados. Encerro com as considerações finais e com um conjunto de anexos pertinentes para o entendimento dos detalhes desta monografia.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo dividido em quatro seções traz o embasamento teórico deste trabalho. A primeira ressalta a formação do professor reflexivo; a segunda trata das teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês; da terceira, constam informações sobre as características gerais dos principais métodos de ensino de inglês e na última, crenças sobre ensino-aprendizagem de inglês.

1.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

O estudo desenvolvido por Lombardi (2006) acerca da formação do professor reflexivo traz uma base teórica para este estudo, considerando a reflexão uma necessidade constante para a melhoria do agir docente, onde pode ser visto um primeiro passo para o aperfeiçoamento do trabalho com o Caderno: “Um profissional reflexivo, consciente e preparado, mesmo diante de programas impostos, saberá adequá-lo aos alunos, fazendo uso de estratégias de ação que estejam próximas da realidade da sala de aula” (p. 41).

Lave e Wenger (1991) também trazem contribuições com as discussões sobre *situated learning* e participação dos estudantes. Por intermédio de suas concepções, pretende-se entender quais os fatores que podem contribuir com a aproximação dos alunos às propostas do Caderno, que é organizado em situações de aprendizagem.

Schon (2000) embasa esta pesquisa a partir de seus estudos sobre a importância do professor ser um profissional reflexivo. Este autor é conhecido por discorrer sobre aprendizagem e sobre o “saber-fazer”, que é promovido pela reflexão. Nesse sentido, este teórico elenca três tipos diferentes de reflexão: “a reflexão sobre a ação”, que é quando pensamos sobre algo que foi feito, a “reflexão na ação”, podendo ser entendida como o pensar durante a ação, mas sem pará-la e nem modificá-la, e, por fim, “a reflexão sobre a reflexão na ação”, que nada mais é do que refletir sobre a reflexão ocorrida durante o desenvolvimento da ação, para aí sim, alterá-la se for preciso.

Todos esses estudos são de extrema importância para este trabalho que se propõe a investigar a postura do professor reflexivo com relação ao manuseio do Caderno do aluno.

1.2 TEORIAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - PCN-LE- (BRASIL, 1998) apregoam as principais concepções teóricas que já eclodiram na educação brasileira, cronologicamente, podem ser divididas em “behaviorista”, “cognitivista” e “interacional”. Durante o natural progresso histórico, cada uma dessas metodologias foi crescendo e ganhando importância, quando, após certo tempo perdia o prestígio da maioria e dava espaço à outra. Atualmente, a perspectiva mais comentada é a “sócio interacionista”, dentro da qual destacam-se entre outros, os teóricos Jean Piaget (1992), Lev Vygotsky (1998?) e Henri Wallon (1992) apud La Taille, Oliveira e Dantas (1992) cujos conceitos serão apresentados mais adiante neste trabalho

Em relação ao enfoque behaviorista, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), o conhecimento é tido como algo que vem do mundo externo, oriundo de um ser mais experiente (o professor). Ao aluno cabe o papel passivo de tábula rasa a qual o professor vai moldando conforme os conhecimentos transferidos. A aprendizagem é enxergada como um conjunto de hábitos adquiridos mediante estímulos, que podem ser positivos ou negativos, conforme o que o professor julgar certo ou errado. Tal concepção esteve muito em voga durante o período das guerras mundiais e teve como principal expoente Frederic Skinner (1904 - 1990).

O cognitivismo, por sua vez, tem o biólogo suíço Jean Piaget (1896 - 1980) como o principal representante. Oposto ao behaviorismo em muitos aspectos, o aluno passa a ter um papel mais ativo dentro do processo de aprendizagem, construindo e desconstruindo conhecimentos na medida em que o professor vai propondo situações desafiadoras que frisem a capacidade de pensar, analisar,

observar e interpretar, estabelecendo relações entre os objetos de conhecimento e solucionando problemas.

Já o sóciointeracionismo tem a ver em grande parte com os escritos do pensador russo Lev Vygotsky (1896 - 1934). Para ele, o ser humano se desenvolve a partir da interação com o mundo externo e com as pessoas habitantes desse mundo. Ainda que uma pessoa tenha sua composição biológica sadia, se ela não interagir com as outras pessoas, ela não se desenvolverá e nem construirá conhecimento. Esse importante processo de interação é mediado através da linguagem. A linguagem é uma das ferramentas mais valiosas da humanidade, pois é com ela e através dela que compartilhamos ideias, sentimentos, opiniões, etc. Sem a linguagem certamente não teríamos atingindo o atual nível de progresso. Em suma, a principal característica desta corrente é o reconhecimento da natureza sociointeracional da aprendizagem, uma vez que aprender é uma maneira de estar em um mundo social determinado por um contexto histórico-cultural específico.

A seguir são apresentados os principais teóricos ligados às correntes cognitivista e sóciointeracionista.

1.2.1 Piaget

Jean Piaget foi um pesquisador suíço interessado no desenvolvimento cognitivo infantil. É um dos nomes mais citados em trabalhos acadêmicos na área da educação. Muitos de seus escritos se originaram da observação de seus três filhos. É importante esclarecer que, no entanto, o teórico jamais elaborou um “método Piaget de educação”, e que nunca atuou como pedagogo, e sim como biólogo, dedicando sua vida à tentativa de entender o processo de construção de conhecimento por parte da criança. Por meio de seus estudos e observações, Piaget (1992) apud La Taille, Oliveira e Dantas (1992) criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética, isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento infantil, que, segundo ele, passaria por quatro fases:

- Sensório motor (0 a 2 anos);
Quando a criança busca atingir o controle motor e adquire o conhecimento dos objetos físicos principalmente por meio do toque.

- Pré-operatório (2 a 7 anos);
O ponto mais importante dessa fase é a aquisição da fala. O aparecimento da linguagem modifica os aspectos intelectual, afetivo e social da criança. É quando começa a questionar o porquê das “coisas”.
- Operatório concreto (8 a 12 anos);
Nessa fase a criança já segue uma lógica consistente e consegue solucionar problemas. Menos egocêntrica do que no estágio anterior, começa a aceitar os pontos de vista diferentes.
- Operatório formal (12 anos em diante).
Trata-se da transição para o mundo adulto, quando há o despertar do raciocínio lógico e sistemático.

Adepto do construtivismo, para Piaget o conhecimento não é transmitido do professor para o aluno, e sim construído por ambos por meio das descobertas que as pessoas fazem no curso de suas vidas. Em suas pesquisas sobre o processo de aprendizagem, Piaget (1992) apud La Taille, Oliveira e Dantas (1992) elabora três conceitos importantíssimos para entender o desenvolvimento das crianças: a equilíbrio, a assimilação e a acomodação. Esses conceitos representam processos que o ser humano naturalmente desempenha do nascimento até a morte, dando a entender que a busca pelo conhecimento nunca se encerra e que este é construído infindavelmente.

O processo de assimilação consiste na criança incorporar objetos de seu mundo exterior a esquemas interiores. O processo de acomodação pode ser entendido como as modificações que os esquemas interiores precisam sofrer para literalmente acomodarem o que foi assimilado. Tal processo também é conhecido como “equilíbrio”, uma vez que há um desequilíbrio, quando uma nova informação é assimilada, e um “reequilíbrio” quando a informação é incorporada ou acomodada aos sistemas internos. Assim, a grande tarefa do professor não é apenas transmitir conhecimento, sim estimular o pensamento crítico, colocando o cérebro do aluno em atividade, para que no futuro aumente o número de adultos conscientes.

É importante pensarmos na educação como um processo dialético, não linear, conforme as contribuições de Piaget (1992) apud La Taille, Oliveira e Dantas (1992). As próprias fases de desenvolvimento nos mostram que os menores não são “tabulas rasas”, e nem “mini adultos”, mas sim têm sua “arquitetura interna” a partir da qual se constrói o conhecimento. O professor não é aquele que coloca conteúdo na criança de forma linear, mas aquele que proporciona situações para que ela possa aprender a resolver problemas, estabelecendo relações com as estruturas internas já organizadas e a crescer de modo a construir o conhecimento.

Yves de la Taille (1992) explica que o professor que se identifica com as ideias de Piaget deve ser amante da liberdade:

Somente as relações sociais que permitem o livre intercâmbio de pontos de vista permitem a autonomia. É por isso que a filosofia piagetiana é, na verdade, militante: defende a democracia contra todas as formas de autoritarismo e de totalitarismo. Para as possíveis aplicações da teoria piagetiana à Educação, tal fato é de suma importância: muito mais do que um método pedagógico, uma técnica, da teoria de Piaget decorre uma atitude ética e política. Neste sentido, aqueles que simpatizam com suas ideias devem ser, antes de tudo, amantes da liberdade. (LA TAILLE, 1992, p. 113).

Assim, pensando-se no contexto dos Cadernos, que é o objetivo de pesquisa, entende-se que uma postura piagetiana não combinaria com metodologias tradicionais em que apenas o professor fala e o aluno passivamente escreve as respostas, sem interagir com os colegas. Para o biólogo suíço, a autonomia dos estudantes é fundamental para a efetivação da aprendizagem.

1.2.2 Vygotsky

Lev Vigotsky foi um psicólogo russo que viveu menos de 40 anos por conta de uma forte tuberculose. Embora tenha tido relativamente pouco tempo para conduzir pesquisas e escrever teorias, suas ideias revolucionaram o campo da educação e até hoje compõem a bibliografia de diversos trabalhos. Nesta pesquisa, que procura investigar como os professores da escola pública utilizam o Caderno do Aluno, suas visões sobre ensino-aprendizagem ajudam a compreender as relações de seus conceitos com as posturas dos professores.

A ideia mais associada a Vygotsky (1998) no meio educacional é de que o conhecimento é construído socialmente, e não transmitido de um ser mais experiente para outro menos experiente. Professor e aluno ensinam e aprendem de forma simultânea, num processo mediado pelo educador. Nessa concepção, o professor não é o detentor absoluto do saber, e o aluno possui plena autonomia para abandonar a passividade e se tornar agente de sua própria aprendizagem, no sentido de construir e desconstruir seus conhecimentos a partir de vivências que ultrapassam o espaço escolar.

Essas vivências dão sentido a um conceito muito recorrente na literatura vigotskyana: o sociointeracionismo. De acordo com o autor, o desenvolvimento humano advém de um processo interacionista, já que na medida em que conhecemos novas pessoas e experienciamos novas práticas, estamos acumulando aprendizagens recorrentes no convívio em sociedade. É importante ressaltar que todo este aprimoramento social é possibilitado pela linguagem, pois ela é a principal via de comunicação entre as pessoas e o ambiente. Considerando que para o autor nenhum conhecimento é construído sozinho, não fica difícil compreender a relevância da linguagem como canal de acesso ao outro.

Uma das maiores contribuições de Vygotsky (1998) para a educação foi a concepção dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e de Zona de Desenvolvimento Real. O primeiro diz respeito aos saberes que o aluno ainda não possui, às atividades que exigem a presença de outra pessoa auxiliar para que o aluno possa realizá-las. Já a Zona de Desenvolvimento Real tem relação aos conhecimentos já internalizados, aos procedimentos que os alunos já são capazes de realizar sozinhos.

Considerando que o Caderno do Aluno é estruturado a partir de uma sequência que vai de propostas mais simples às propostas mais complexas, é válido afirmar que o professor que tem conhecimento sobre as Zonas de desenvolvimento de Vygotsky, (1998) pode possuir uma perspectiva de ritmo de trabalho diferente, pois o avanço às atividades mais complexas se daria apenas quando as propostas mais simples já tivessem sido internalizadas. Além do que, conforme explica Fino (2001), o professor conhecedor das teorias de Vygotsky providenciará um ambiente de interação que será significativo para a aprendizagem.

Assim, é interessante observar o que Vygostky diz acerca da importância deste ambiente de interação:

(...) na perspectiva de Vygostky, exercer a função de professor (considerando uma ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ela seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda. Nas palavras de Bruner, actuar como professor considerando uma ZDP tem que ver como a maneira que se organiza o contexto, de modo que a criança possa atingir um patamar mais elevado ou mais abstracto a partir do qual reflete, Patamar onde é capaz de ser mais consciente (Bruner, 1985), Não é portanto a instrução propriamente dita, mas a assistência tendo presente o conceito de interacção social de Vygotsky, o que permite ao aprendiz actuar no limite de seu potencial. (FINO, 2001, p. 7).

Entender que o conhecimento é construído socialmente também significa aceitar que não é possível aprender sozinho, daí a necessidade de se estabelecer um ambiente propício para a interação.

1.2.3 Wallon

Henry Wallon foi um médico, professor, e psicólogo francês cujos estudos em muito contribuíram para a educação. Contemporâneo de Piaget e Vygostky, atuou nas duas Guerras Mundiais, ora como médico, ora como ativista político. Por ter uma inclinação marxista, chegando até a se filiar ao Partido Comunista Francês, foi perseguido pelos nazistas e teve de viver certo tempo na clandestinidade. Mesmo com uma vida tão agitada, ainda foi capaz de dedicar anos aos estudos sobre a aprendizagem e o trabalho do professor.

Também de linha interacionista, Wallon (1992) apud La taille, Oliveira e Dantas (1992) se aproxima de Vygostky (1998) no sentido de não considerar os atos de “ensinar” e “aprender” como separados. Para ele, trata-se de uma unidade que só se concretiza quando há sintonia, pois, inevitavelmente, o professor também aprende quando ensina e o aluno também ensina quando aprende. A relação professor-aluno é determinante para o estabelecimento da aprendizagem, uma vez que há a presença de dois seres diferentes em desenvolvimento, que participam de um processo que sempre será inacabado.

Para Wallon (1992) apud La Taille, Oliveira e Dantas (1992), os saberes são construídos em um espaço e tempo determinados socialmente, de acordo com a cultura das pessoas em questão. Assim, as crenças e visões de mundo do professor são de grande importância porque influem diretamente no fazer pedagógico dos professores. Para citar outra influência, ainda de acordo com o teórico francês, temos o meio em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. O estudo desse meio é de grande relevância para a educação, pois características específicas do espaço podem acelerar ou retardar a aprendizagem.

Não é possível falar sobre Wallon, conforme La Taille, Oliveira e Dantas (1992), sem citar a temática mais associada ao pensador: a afetividade. Em linhas gerais, podemos entender a afetividade como as emoções expressas por nossos alunos quando reagem a determinada situação, que pode ser agradável ou desagradável, oriunda do mundo exterior ou do interior. Nesse sentido, desde muito cedo, o ser humano já demonstra interagir com o ambiente que o cerca através da afetividade, uma vez que, dependendo da situação, podemos entender o choro e o riso do bebê como respostas a estímulos externos.

Heloyza Dantas (1992) explica que o desenvolvimento da inteligência de qualquer ser humano caminha junto com o desenvolvimento da afetividade. Ou seja, as aquisições de cada um dos desenvolvimentos agem sobre o outro inevitavelmente, e para que haja um aflorar da atividade cognitiva, segundo as ideias de Wallon (op. cit. 1992), é necessário que a afetividade também não fique para trás, constituindo uma espécie de balança. Transportando essa ocorrência para o contexto da sala de aula estadual onde o Caderno é utilizado, podemos entender que para que exista a aprendizagem dos conteúdos do recurso é necessário primeiro que os envolvidos no processo possuam uma identificação afetiva com o Caderno, uma vez que, segundo Dantas, a construção do conhecimento requer a afetividade:

(...) a história da construção da pessoa será construída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa. (LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992, p. 90).

Desta maneira, é possível chegar à conclusão que o aprendizado dos conteúdos do Caderno depende da simpatia pela estrutura do mesmo, e, considerando a balança apresentada por Dantas (1992), a simpatia pelo Caderno também tem a ver com as aprendizagens oriundas dele.

1.3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS PRINCIPAIS MÉTODOS DE ENSINO DE INGLÊS

Segundo Vilson Leffa (1988), há diversas maneiras possíveis de se conduzir o processo de ensino-aprendizagem de inglês, algumas bem similares e outras quase que opostas. Em determinados momentos históricos, certas metodologias se sobrepuseram a outras, no sentido de serem utilizadas com mais frequência. Atualmente, vivemos na época do “pós-método” em que é proporcionada ao professor a liberdade de atuar conforme suas preferências.

A seguir são apresentadas as características principais de várias metodologias de ensino, conforme Leffa (1988).

1.3.1 Método da Gramática e Tradução (início do fim do século XIV)

Essa primeira corrente metodológica tem ênfase no ensino da gramática através da tradução. Totalmente descompromissada com a oralidade, as aulas são dadas na língua nativa e o professor não precisa saber falar a língua estrangeira estudada. Os textos são utilizados como pretexto para o trabalho com regras gramaticais, sendo a tradução dos clássicos da literatura uma das tarefas mais desenvolvidas dentro dessa abordagem, cujo maior impacto negativo é a impossibilidade de utilizar a língua estrangeira em situações reais de comunicação oral e escrita.

1.3.2 Método Direto (A partir de 1900)

O Método Direto difere totalmente de seu antecessor. O professor geralmente é nativo ou fluente em língua inglesa, e não precisa saber falar a língua de origem

do aprendiz, cuja utilização é proibida nas aulas de inglês. Para tanto, o professor lança mão de ilustrações e mímicas para impedir que os alunos utilizem a língua materna. Totalmente voltado para a comunicação oral, o Método Direto despreza tradução e propõe o desenvolvimento de pequenos diálogos, privilegiando o ensino da gramática de maneira indutiva. Sua principal vantagem constitui-se no fato de que os alunos eram levados a pensar na língua estrangeira.

1.3.3 Método de Leitura (a partir de 1920)

Como o próprio nome diz, esse método tem ênfase nas práticas de leitura, não dando importância à pronúncia. A tradução volta a ser utilizada e o professor perde a obrigatoriedade de ser fluente ou nativo. O ensino de gramática é valorizado como recurso relevante à compreensão do texto escrito, e, assim como o vocabulário, vai sendo ampliado progressivamente. Essa metodologia, diferente de suas antecessoras, também preconiza o conhecimento histórico e atual dos países de língua inglesa.

1.3.4 Método Audiolingual (a partir de 1950)

Esse método abrange as quatro habilidades, na seguinte ordem de importância: ouvir, falar, ler e escrever. As atividades costumam estar relacionadas aos *drills* (áudios gravados em mídia digital para serem repetidos), que são memorizados e praticados diversas vezes. Há a possibilidade de utilizar a língua materna em determinadas situações da aula, mas não sem justificativa. Nessa abordagem, o professor deve ser fluente nas estruturas e no vocabulário, e agir como um “papagaio” por conta das maçantes repetições. Aspectos culturais da língua também são valorizados, e o ensino da gramática se dá de maneira indutiva, descompromissada.

É importante ressaltar que o método audiolingual deu origem a dois outros métodos, com princípios um pouco diferentes: O método audiovisual e o método audiovisual-lingual. No primeiro, surgido na França, a leitura e a escrita são trabalhadas num segundo momento, e o significado dos vocábulos da aula é transmitido visualmente através de slides ou vídeos. Há também o uso de diálogos,

que procuram ser mais naturais. No método audiovisual-lingual, porém, o material se apresenta no próprio livro-texto e as habilidades de leitura e escrita não são procrastinadas.

1.3.5 Método Estrutural-Situacional (implementado a partir de 1960)

Esse método foi o primeiro a procurar evitar um ensino descontextualizado e sem sentido, pois sua estrutura se organiza em diálogos ou narrativas que simulam situações reais, com temas como *Job Interview* e *At The Airport*. O conteúdo gramatical é trabalhado de maneira gradativa, do mais simples para mais complexo, e as estruturas sintáticas são apresentadas em tabelas com substituições a serem feitas.

1.3.6 Método Cognitivo (a partir de 1965)

O método cognitivo se destaca por enfatizar o aprimoramento da capacidade comunicativa, empoderando o aluno para que ele aja nos mais variados contextos. A língua é considerada como decorrente da aquisição de regras e não da formação de hábitos. Embora a comunicação seja considerada fundamental nessa metodologia, não é dada importância à pronúncia, contribuindo com a formação de falantes de língua estrangeira com fortes sotaques. Há muito interesse na aquisição de vocabulário, no desenvolvimento da habilidade de *listening*, e na leitura e produção escrita. Algo bastante positivo no Método Cognitivo é que o erro é visto como algo construtivo para a aprendizagem, o qual é natural cometer. As repetições são evitadas, e por meio de diálogos próximos ao do método Estrutural-Situacional, o professor se esforça para fazer seu aluno tão proficiente quanto um nativo, além de conhecedor de aspectos culturais da língua estrangeira que está sendo aprendida.

1.3.7 Método Funcional (a partir de 1972)

Esse método tem uma característica específica que o difere dos demais: a ênfase nas necessidades de comunicação, também conhecidas como funções da língua, exemplo: persuadir, sugerir, concordar. Focaliza as maneiras de se usar uma

forma para se atingir certa necessidade de comunicação. Como recurso pedagógico, o Método funcional utiliza largamente trabalhos em grupo de dramatização.

1.3.8 Outros Métodos

Sobretudo após o audiolinguismo, novos métodos poucos convencionais foram surgindo. Geralmente ligados ao nome de seu inventor, ressaltam-se por suas características únicas. Dentre eles, segundo Vilson Leffa (1988) podem ser destacados:

1.3.8.1 Suggestopedia

Desenvolvida pelo búlgaro Georgi Lozanov, de acordo com Richards e Rodgers (2001), essa metodologia confere grande importância ao espaço físico, proporcionando aos alunos poltronas confortáveis, música suave de fundo, ambiente à meia-luz, e etc. Nessa conduta, acredita-se que os fatores psicológicos que levam à aprendizagem são favorecidos quando o ambiente é mais ameno e acolhedor. Os alunos podem até escolher uma nova identidade em prol de não se sentirem mais carentes e abandonados. Com a “Suggestopedia”, todas as habilidades são trabalhadas, geralmente com o auxílio de longos diários lidos pelo professor.

1.3.8.2 Community Language Learning

Esse método elaborado pelo americano Charles Curran (1988) apud Leffa (1988) é centrado no aluno e engloba o uso de técnicas terapêuticas, como a organização de um círculo de estudantes onde o professor (assim como o terapeuta, se os estudantes fossem pacientes) fica do lado de fora mediando as interações. Por exemplo, quando alguém deseja dizer alguma coisa, o professor se aproxima, traduz, e diz em voz alta para toda a classe. Os demais alunos então repetem a frase traduzida pelo professor, e a salvam num gravador. Posteriormente, as gravações são reproduzidas e analisadas pelos membros responsáveis pela aula (professores), que efetuam as correções e orientam os que possuem maior

dificuldade. Com o tempo, acredita-se que os alunos assumam uma postura mais autônoma criando suas próprias frases sem o auxílio do professor.

1.3.8.3 Silent Way

O método silencioso foi criado pelo egípcio Caleb Gattegno (2001) apud Richards e Rodgers (2001), e até hoje causa muita curiosidade, pois numa aula de língua estrangeira o professor fica calado na maior parte do tempo. Basicamente, o professor utiliza vários bastões coloridos para criar as mais variadas situações de aprendizagem. Junto com os bastões, vários gráficos também coloridos são manipulados, geralmente para o ensino de pronúncia. A língua estrangeira é adquirida à medida que o aluno vai manipulando os bastões e conferindo o gráfico.

1.3.8.4 Total Physical Response

Esse método foi desenvolvido pelo professor universitário James Asher (2001) apud Richards e Rodgers (2001), nos Estados Unidos. Em linhas gerais, consiste em um ensino conduzido por comandos emitidos pelo professor e executados pelos alunos. Os comandos estão associados a atividades físicas, como ir à lousa desenhar determinado item ou dar uma volta na sala para determinado fim. Um exemplo prático é imaginar a brincadeira de “vivo ou morto”. Segundo Leffa (1988, p.18), “a premissa fundamental do método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la”. Assim, o aprendizado da habilidade oral vem um pouco depois, quando o aluno estiver interessado em falar.

1.3.8.5 Natural Approach

Também elaborada por um americano, o renomado linguista Stephen Krashen (2001) apud Richards e Rodgers (2001). O foco dessa abordagem é a capacitação do aluno para o uso inconsciente das regras gramaticais. O aluno de início receberia um *input* linguístico quase totalmente compreensível e a partir dele iria ampliar passo-a-passo sua compreensão da língua estrangeira. A fala então surgiria naturalmente, sem a pressão do professor.

1.4 CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Como já mencionado na Introdução, acredita-se que o fazer do professor em sala de aula é resultado de suas crenças e inclinações. Nesse sentido, Barcelos (2012) mostra-se uma referência interessante ao desenvolver estudos sobre as crenças que permeiam o ensino-aprendizagem de línguas. Para a autora, não basta observar apenas a postura do professor, pois as preferências dos alunos também merecem atenção.

É importante que os alunos tenham a chance de analisar o que eles acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores. É importante que eles, juntamente com os colegas e com os professores, sejam capazes de se ver como agentes de sua própria aprendizagem. (BARCELOS, 2012, p. 142).

A preocupação com as crenças nutridas por professores e alunos não é recente. Segundo Barcelos (2012), desde os anos 70 há pesquisas sobre as expectativas, interesses, estratégias e sentimentos pertencentes aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Embora a terminologia “crença” tenha pouco mais de uma década, outros nomes já representaram estudos no mesmo sentido, como “mini teorias de aprendizagem de línguas”, utilizado pelo pesquisador alemão Wilhelm Hosenfeld em 1978, apud Barcelos 2012.

A palavra crença propriamente apareceu pela primeira vez em 1985 em uma pesquisa sobre as impressões dos professores e alunos em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira. No Brasil, o termo começou a se popularizar em 1990, a partir dos estudos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Para esta pesquisa, as crenças cultivadas pelos professores da instituição selecionada são importantes porque se acredita que são elas que determinam a maneira que os professores utilizam os Cadernos. (SÃO PAULO, 2008).

De 1997 até 1999, as crenças foram batizadas de diversas maneiras, como “representações dos aprendizes”, “filosofia de aprendizagem de línguas”, “crenças culturais”, “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem”, “cultura de aprendizagem”, e etc. Todos esses termos possuem significados sutilmente distintos, mas, segundo Barcelos (1995) a maioria envolve inclinações de

professores e alunos sobre como se dá o entendimento da língua estrangeira. É interessante ressaltar que essa riqueza de nomes e significados revela a frequência dos estudos sobre crenças no meio acadêmico.

Num primeiro o momento, os trabalhos sobre crenças desenvolvidos por Horwitz (1985) ignoravam as visões dos alunos. As investigações se davam por meio de questionários cujas respostas resultavam em afirmações abstratas, como “as pessoas em meu país acreditam que é importante falar inglês” ou “mulheres são melhores do que os homens na aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 1995, p. 133). Ao passo que se dava grande atenção às inclinações do professor, considerando-o como detentor absoluto do saber, os conhecimentos de mundo do aluno não eram valorizados, o que impedia os estudantes de enxergarem as relações entre as crenças que nutriam sobre seu aprendizado e sobre o aprendizado em si.

Posteriormente, houve uma maior aproximação entre as crenças nutridas pelos professores e as estratégias utilizadas por eles. Acreditava-se que “crenças errôneas levavam a estratégias também ineficazes e vice-versa” (BARCELOS, 2012, p.136). Nesse período, final da década de 90, as crenças dos alunos tendiam a ser classificadas como corretas e incorretas, o que era prejudicial à autonomia, uma vez que ignorar as inclinações dos alunos em relação à maneira como se constitui o processo de seu próprio aprendizado também significa se recusar a reconhecê-lo como ser pensante.

No início dos anos 2000, o entendimento do conceito de crenças passou a assumir uma forma similar à de hoje. A palavra “contexto” começa a acompanhar as discussões sobre concepções que alunos e professores compartilham sobre o aprendizado, uma vez que essas mesmas concepções são condicionadas socialmente, ou seja, as posturas dos membros que compõem o espaço escolar são determinadas pelas características do espaço “escola” e pelos fenômenos que nele ocorrem. Isso quer dizer que não há convicções certas ou erradas, e sim que nós como seres humanos pensantes, naturalmente, possuímos diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos que nos rodeiam.

Para Barcelos (2012), refletir sobre as crenças também é refletir sobre o que é aprendizagem de línguas e sobre o que é linguagem. É impossível dissociar um

conceito do outro porque as crenças nascem de nossas experiências como professores e alunos, quando em contato com os objetos de aprendizagem. Considerando a multiplicidade de contextos que há no território brasileiro, já que uma escola ou sala de aula nunca possui as mesmas características que outra, entende-se porque há tantas crenças diferentes sobre como se dá a aprendizagem, daí as diferentes formas de trabalho. Em suma, é importante entendermos as crenças não como meras opiniões que alunos e professores possuem, e sim como recursos que ambos lançam mão para entender e interagir com diferentes contextos de aprendizagem.

Pode-se dizer que algo que diferencia o estudo de crenças desempenhado no passado do atual, é o enfoque em sua finalidade e a utilização dentro de determinado contexto, e não apenas o detalhamento do que vem sendo pensado pelos membros do ambiente escolar. É interessante observar quem nem sempre há correspondência entre as crenças e as ações de professores e alunos, e isso ocorre devido às questões de personalidade, estilo de aprendizagem, níveis de dedicação, falta ou acesso a recursos, disponibilidade de tempo e etc. Assim, fica mais uma vez clara a importância de detalhar a especificidade do contexto na formação de crenças e concepções.

Por isso é interessante que nós professores passemos a questionar nossas próprias crenças e ajudemos os alunos a também questionarem as deles, pois o desenvolvimento da consciência crítica se dá a partir da valorização e reconhecimento de si próprio como ser pensante, capaz de interagir com o mundo externo. Ainda de acordo com Barcelos (1995) as reflexões sobre crenças devem se apoiar em 4 pilares: experiências e ações efetuadas, interpretação dessas experiências, contexto social do ambiente e investigação de como as crenças estão agindo em relação ao aprendizado. Nesta pesquisa, que visa servir de apoio ao professor, procurou-se seguir tais etapas em prol de melhor entender qual a relevância das crenças no contexto de determinadas escolas estaduais.

Concluo aqui a fundamentação teórica e inicio na próxima página o capítulo de metodologia.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevo a metodologia adotada no desenvolvimento do presente trabalho. Depois, apresento o contexto de pesquisa, os participantes, o instrumento para a coleta de dados e os procedimentos que utilizei para a análise e organização dos dados.

Quanto ao tipo de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, que na visão de Gil (1994), visa conhecer em profundidade o porquê de determinada situação e o que há nela de característico, interpretando-a do ponto de vista dos participantes e do investigador. Ora, tal ocorrência relaciona-se perfeitamente com as razões deste trabalho, pois se trata de uma investigação acerca da utilização dos Cadernos de acordo com a visão dos participantes, que são os professores.

Em relação à natureza de pesquisa, selecionou-se a qualitativa, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), pode ser definida com uma pesquisa que não se apoia em uma representatividade numérica, preocupando-se com as ações de descrever, compreender e explicar determinado fenômeno, conforme pode ser observado neste trabalho, que procura saber os usos que os professores fazem do Caderno do Aluno).

Considerando o fato de que também participarei da pesquisa, como professor, é interessante observar a fala dessas mesmas autoras sobre a participação do investigador como escopo do trabalho: “na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 33).

Por ser membro do corpo docente de uma das escolas que compõem o contexto deste trabalho, posso atestar minha proximidade com o recurso estudado, o Caderno do Aluno, já que minha prática também foi analisada. Essa maior participação do pesquisador no trabalho científico é uma das características da abordagem qualitativa.

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em três escolas da rede estadual de São Paulo. Uma delas é pertencente à Diretoria de Ensino Leste 4, onde este pesquisador atua como professor efetivo de língua inglesa desde 2014, juntamente com outra professora também efetiva. A segunda unidade escolar localiza-se na região de Osasco e nela há uma professora participante. A terceira e última instituição, que também agrega uma professora colaboradora, situa-se no bairro paulistano Jardim Prudência e é registrada na Diretoria de Ensino Sul 1.

2.2 PARTICIPANTES

Todos os membros desta pesquisa são professores de inglês da rede estadual que já trabalharam com turmas de sétimo ano e utilizaram os Cadernos do aluno e do professor. Este pesquisador e a professora Maria representam a escola em que atuo, enquanto que as outras duas regentes simbolizam as demais instituições.

Preservando a identidade dos participantes, doravante eles serão tratados como: Iago, Jane, Maria e Rosa.

A seguir, apresento uma pequena descrição dos participantes e suas características extraídas das informações trazidas nas respostas dadas às sete perguntas iniciais do questionário aplicado.

Iago: o professor Iago, de 23 anos, é o mais jovem e o que tem a menor quantidade de aulas, apenas 20, o que conseqüentemente dá-lhe mais tempo para estudar. Prova disso é ele já ter concluído uma segunda graduação em Pedagogia, um curso de especialização e agora estar no fim deste de Práticas Reflexivas em Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública. No ano de 2016, trabalhou apenas com ensino fundamental.

Jane: Em 2016, a professora Jane teve 32 aulas semanais distribuídas em apenas uma escola e para um segmento específico: o ensino médio. Possui

experiência com o ensino fundamental nível II e com o trabalho com a apostila aqui analisada. Vale lembrar que dentre os quatro participantes ela é a única que continua estudando inglês hoje em dia, ainda que autonomamente pela internet. Também é aluna do curso de Práticas Reflexivas, que é sua primeira pós-graduação, e está na faixa etária de 30 a 35 anos.

Maria: a professora Maria é a que leciona a maior quantidade aulas: 50 aulas semanalmente, divididas em duas escolas, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Essa professora também é a que tem mais tempo de estudo em cursos específicos de língua inglesa, contabilizando nada menos que nove anos. Já foi aluna do curso de Práticas Reflexivas e também de outro muito semelhante oferecido pela UNESP: Reflexões sobre Ensino-Aprendizagem de Inglês. Pertence à faixa etária de 45 a 50 anos.

Rosa: Pertencente à mesma faixa etária da professora Maria, Rosa é a mais experiente dos quatro profissionais aqui observados. Embora já possua 25 anos de rede estadual, ainda não pode se aposentar e encontra-se afastada atualmente, o que indica um esgotamento físico e psicológico perfeitamente compressível em se tratando de uma profissão tão complexa. Também foi aluna do curso de Práticas Reflexivas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

As semelhanças mais marcantes entre os participantes é que atualmente todos trabalham apenas na rede estadual e que a faixa salarial não ultrapassa cinco salários mínimos, mesmo a professora Maria que semanalmente precisa ministrar nada menos que 50 aulas. Tal ocorrência demonstra como a profissão docente é pouco valorizada no Brasil, o que pode estar relacionado com a atual pouca procura pela área.

Outro fator que vale a pena mencionar é que apenas duas professoras concluíram o ensino médio em escolas particulares: a Jane e a Rosa. Curiosamente, mais adiante na análise dos dados, poderá ser visto que ambas possuem preferências similares em relação aos recursos utilizados nas aulas de inglês, que vão muito além da lousa e do giz que são os únicos itens que costumam estar 100% presentes nas escolas públicas contemporâneas. Nesse sentido, Barcelos (2012) diz que “ao interagir com os outros e com o ambiente, o indivíduo não só molda, como também é moldado por essa interação (p.150)”, demonstrando que os recursos que

as professoras Jane e Rosa usam em sala de aula em sua prática profissional têm a ver com as experiências que tiveram enquanto alunas.

Na continuação, apresento o instrumento para a coleta de dados.

2.3 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Para coletar dados sobre a maneira como os professores da escola utilizam o volume 2 do Caderno, e a motivação para tal uso, foi utilizado um questionário cuja cópia se encontra no ANEXO A deste trabalho.

Tal recurso é comumente empregado em pesquisas acadêmicas por possuir uma série de vantagens, das quais se destacam a abrangência de um maior número de pessoas simultaneamente e a economia de tempo. Para as pesquisadoras Gerhardt e Silveira (2009), o questionário pode ser entendido como um instrumento de coleta de dados formado por um conjunto de perguntas que devem ser respondidas pelos participantes. Seu interesse é levantar opiniões, crenças e vontades. Deve ser escrito numa linguagem simples e direta para não confundir os entrevistados e se constitui por questões abertas - quando o entrevistado responde livremente - por questões fechadas - quando há a escolha por uma resposta já definida e por questões mistas, quando há a junção de abertas e fechadas.

Dessa forma, ainda de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), trata-se então de uma pesquisa de perfil participante, que é quando há o envolvimento do pesquisador com o objeto pesquisado e com os sujeitos da pesquisa, que no caso são os outros três professores. As posturas e opiniões desse grupo foram observadas para posteriormente haver o desenvolvimento de sugestões de novas maneiras para o trabalho com o Caderno.

O questionário apresenta o total de 20 questões. As do número 1 ao 7 buscam levantar o perfil dos participantes. É interessante mencionar que inicialmente distribuí cinco questionários. Um foi devolvido com respostas manuscritas, três foram respondidos online, inclusive por mim, e um não foi devolvido. Portanto, como já foi anteriormente apresentado, houve quatro professores que colaboraram com este trabalho.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

O questionário foi respondido por quatro professores de Inglês de três instituições distintas. No total, foram vinte questões, 3 fechadas, 10 abertas e 7 mistas, que discorrem sobre a metodologia empregada para o trabalho com o Caderno do aluno. Após coletadas, as respostas foram lidas e analisadas à luz dos teóricos citados nas referências. Assim que foram recebidos os quatro questionários, fiz várias tabelas reunindo todas as respostas dadas a cada questão.

Na medida em que recebia os questionários, lia as respostas e as digitava em uma planilha anteriormente preparada. Cada quadro correspondia a uma questão do questionário. Essa preocupação se justifica pela necessidade de visualizar o conteúdo de cada resposta, procurando fazer o levantamento de categorias que facilitassem a análise dos dados coletados.

Pode-se entender como “categorias” um conjunto de informações referidas por determinado conceito. Seu uso é bastante comum em pesquisas acadêmicas, conforme explicado pelas pesquisadoras Gerhardt e Silveira (2009):

Em muitas situações, o estabelecimento de categorias é uma tarefa bastante simples, como no caso das investigações que tiveram os dados obtidos a partir de instrumentos padronizados. Por exemplo, numa pesquisa em que os entrevistados tinham 12, 17, 24, 32, 45, 62 e 74 anos de idade, o agrupamento dos indivíduos pode ser feito nas seguintes categorias por faixa etária: “menores de 18 anos”, “entre 18 e 60 anos” e “maiores de 60 anos”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 33).

Após o levantamento inicial, visando facilitar a análise dos dados coletados, foram elencadas as seguintes categorias:

- I O dizer dos participantes sobre a própria prática;
- II Crenças sobre ensino-aprendizagem referidas pelos participantes;
- III Métodos de ensino-aprendizagem aos quais os participantes fazem referência;
- IV Dificuldades encontradas no manuseio dos Cadernos do Aluno do 7º ano (Volume II).

Em seguida, lia e relia os dados coletados procurando relacioná-los às categorias acima enumeradas, bem como separando os excertos que pudessem exemplificá-las.

Neste capítulo foram apresentados os seguintes tópicos: a metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, o instrumento da coleta de dados utilizado e os procedimentos para a análise e organização dos dados.

Finalizando, torna-se importante salientar que por envolver seres humanos, na qualidade de participantes, ao iniciar este trabalho, o projeto de pesquisa conforme orientado pela Resolução nº 196/96 do Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – MS/CNS/CONEP foi submetido ao Conselho de Ética via Plataforma Brasil tendo sido APROVADO conforme o Parecer Nº 1.912.024 em 08 de fevereiro de 2017.

A seguir são apresentados os resultados da pesquisa realizada no capítulo intitulado Apresentação e Análise dos Dados.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados coletados no questionário aplicado que foi muito importante na realização deste estudo de caso. As respostas dadas às suas perguntas permitiram relacionar os conceitos e teóricos vistos na Fundamentação Teórica com o uso do Caderno II do aluno no contexto escolar dos participantes desta pesquisa.

As questões de pesquisa norteadoras deste trabalho levantadas na Introdução foram:

1ª) Como você, professor de inglês da rede estadual paulista trabalha o caderno do aluno do 7º ano, focando no volume II?

2ª) Quais as suas justificativas para agir desta maneira?

Como previsto na Metodologia de Pesquisa, este capítulo está subdividido em quatro seções. Nelas são discutidas as respostas de acordo com as categorias levantadas resultadas na análise das palavras escolhidas pelos participantes relacionadas ao Uso do Caderno do Aluno do 7º ano – volume II, desenvolvendo o ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto de três escolas públicas estaduais, a saber:

3.1 O dizer dos participantes sobre a própria prática

3.2 Crenças sobre ensino-aprendizagem referidas pelos participantes;

3.3 Métodos de ensino-aprendizagem aos quais os participantes fazem referência;

3.4 Dificuldades encontrados no manuseio dos Cadernos do Aluno do 7º ano (Volume II).

Tal organização foi escolhida para facilitar e organizar a apresentação dos dados analisados.

3.1 O dizer dos participantes sobre a própria prática

Conforme pode ser constatado nos excertos abaixo, muitas vezes ao falar sobre a própria prática os participantes apresentam algumas contradições. Por

exemplo ao responder à Questão 10 do questionário aplicado: “Como você prefere que os alunos participem de suas aulas?”, o participante Iago diz:

Prefiro que todos façam suas atividades individualmente, mas permito que interajam entre si porque entendo que eles aprendem por meio desta socialização.

Em sua fala, Iago deixa claro que acredita que os alunos aprendem por meio da interação, apesar de não gostar de atividades em grupo. Tal ocorrência expõe uma contradição por parte do professor, pois se ele não permite que os jovens executem as tarefas em grupos, a visão dele sobre o que é interação mostra-se incoerente, além de expressar uma perspectiva tradicional no sentido de o aprendizado ser promovido quando o professor fala e o aluno ouve.

Já a participante Jane ao responder à Questão 15 “Geralmente você trabalha com todos os exercícios presentes nas situações de aprendizagem? Se não, quais você desconsidera? Por quê?” diz:

Não trabalho com todos os exercícios do Caderno, eu desconsidero os textos não autênticos, e os exercícios estruturalistas que focam somente a gramática e não trazem nenhuma reflexão.

Em seu dizer a professora esclarece que não aprecia exercícios puramente gramaticais. Porém, em sua resposta na Questão 16 que tem como assunto a lição de casa, Jane afirma que:

(...) trabalhar a memorização de estrutura gramatical no homework é uma boa opção.

É pertinente observar essa ocorrência envolvendo a professora Jane porque ela traz à tona a diferença entre o falar e o fazer. A professora aqui analisada não é a primeira e nem será a última que parece cair em contradição ao elucidar suas práticas. Leffa (1991) explica que quando a Abordagem Direta surgiu houve uma euforia fortíssima por parte dos professores que estavam dispostos a abandonar o enfoque gramatical preconizado pela Abordagem da Gramática e Tradução, que surgiu anteriormente. Entretanto, “após o entusiasmo inicial com a AD, o professor acabava, sistematicamente, regredindo a uma versão metodológica da AGT” (LEFFA, 1991, p. 7). Tal como ocorre com a professora Jane, esse retorno ao trabalho que foca os elementos gramaticais aponta uma “zona de conforto” dos

professores que, ainda segundo Leffa (2001, p.7) podem “não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias”.

A professora Maria, outra participante deste trabalho, diz acreditar na efetividade de todos os materiais citados nesta pesquisa. Para ela, mais importante do que os recursos empregados é o entendimento que o aluno tem acerca dos objetivos da aula. Este pensamento pode ser compreendido observando o que Maria responde na Questão 9 que indagava sobre recursos didáticos que são mais efetivos:

Com certeza uma aula áudio visual com data show prende muito a atenção do aluno, porém quando ele vê significado na aula, quando ela passa a ter valor para ele, quando entende o objetivo da aula, ela se torna atraente, e isso já aconteceu com giz e lousa também.

Ao citar os clássicos giz e lousa, Maria dá a entender que a utilização de recursos mais atuais não é necessária para a efetivação do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o que a situa próxima de uma perspectiva tradicional, que vê o professor como profissional autossuficiente e detentor absoluto do saber.

Respondendo à Questão 12 que indagava “Você lê as orientações do Caderno do Professor durante o preparo de suas aulas?” a participante Rosa afirma que:

Já li, agora não mais. As orientações muitas vezes não refletem a realidade e as atividades propostas precisam ser adequadas.

Ao responder à Questão 16 “Você pede para que seu aluno responda algum exercício em casa como *homework*? O que considera para fazer essa escolha?” a professora Rosa diz:

Depois de várias experiências negativas em relação ao homework, confesso que me rendi, não costumo passar tarefa para casa.

Entretanto, mais adiante, na pergunta 17, que interroga sobre como os exercícios da lição de casa são corrigidos, Rosa afirma que isso depende da turma e do dia e que às vezes o faz de mesa em mesa ou em grupo. Logo, estamos diante de uma contradição básica, pois se não há lição de casa, teoricamente não haveria o que se corrigir.

Com esta resposta, é possível captar certo descontentamento por parte da professora Rosa em relação aos aspectos de seu trabalho. Esse sentimento foi nutrido por anos marcados por momentos difíceis. A esse respeito, Barcelos (2012, p.6) se dirige aos professores que tomam posse de suas aprendizagens ao afirmar que “suas histórias mostram sua luta, suas frustrações, sucessos e fracassos como aprendizes em seus contextos e experiências”.

3.2 Crenças sobre ensino-aprendizagem referidas pelos participantes

Segundo o participante Iago, cada sala tem características exclusivas que não permitem um trabalho mais padronizado:

(...) na minha visão, cada sala tem um perfil diferente que pode exigir posturas diferenciadas por parte do professor que utiliza o Caderno (Questão 12).

Para ele, o aprendizado ocorre quando os estudantes apreciam a atividade proposta, o que é evidenciado na resposta da questão 9:

Eu acredito que os alunos aprendem mais quando eles trabalham com recursos que eles gostam. Assim, algo que percebo que eles apreciam é o uso atividades simples, como caça-palavras e cruzadinhas.

Tal postura indica uma preocupação do professor referente ao como os alunos se sentem em sua aula, pois para ele um ambiente leve e descontraído pode contribuir para o aprendizado da língua inglesa.

Para a participante Jane, é muito importante se aproximar da realidade do aluno em prol de mediar o processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser visto em sua resposta à questão 9:

Os recursos mais eficientes na minha concepção para o ensino e aprendizagem de inglês são filmes, músicas, vídeos e textos porque dessa forma aproximo-me da realidade do aluno e também da língua falada pelos nativos de língua inglesa.

A preocupação em se aproximar da realidade do aluno é bastante benéfica para a efetivação da aprendizagem, uma vez que levar em conta a vida dos jovens denota valorização deles como seres humanos que assumem papéis ativos no contexto de suas aprendizagens.

Também a professora Maria parece crer que

As atividades ficam mais leves para os alunos .se houver a possibilidade de duplas, porém, dependendo da atividade solicitada bem como do objetivo da aula, tanto o individual como o em grupo devem ser empregados (Questão 10).

Esse pensamento indica a preocupação da educadora com a maneira mais adequada para os alunos fazerem as tarefas propostas e com a importância de adequar a metodologia à atividade aplicada. Schön (2000) explica que é muito importante que o professor reflita sobre a maneira como os alunos constroem seus conhecimentos e como ele, enquanto professor participa desta construção. Assim, a postura da professora aqui analisada caracteriza-se por tentar

ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na acção com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão na acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 2000, p.3).

Já a professora Rosa parece adotar uma postura mais tradicionalista ao pensar que atualmente o mais conveniente é o foco na gramática, além de não apreciar que os cadernos dos anos iniciais estejam todo em inglês:

Todos eles (os recursos didáticos) ... Um completa o outro. Sinto não poder usar todos os listados.(...) atualmente, o que convém é a velha lousa acompanhada do giz e de textos e exercícios gramaticais (Questão 9).

3.3 Métodos de ensino-aprendizagem aos quais os participantes fazem referência

Para o participante ligo o fato de o professor creditar a socialização como recurso de aprendizagem, o que pode ser visto em sua resposta abaixo, o aproxima da abordagem sócio interacionista:

(...) Prefiro que todos façam suas atividades individualmente, mas permito que interajam entre si porque entendo que eles aprendem por meio desta socialização.(Questão 10)

Conforme esse professor, cada aluno é um ser único, com características específicas, conforme ele afirma na questão 12, portanto, a mesma metodologia pode não ser efetiva para um grupo extenso:

(...) na minha visão, cada sala tem um perfil diferente que pode exigir posturas diferenciadas por parte do professor que utiliza o Caderno.

Em algumas vezes, o professor cita a importância de se estabelecer um ambiente agradável em sala de aula, trazendo recursos apreciados pelos alunos, como séries e caças-palavras (questões 9 e 10). Essa preocupação em estabelecer um ambiente agradável para o aluno tem muito a ver com a Suggestologia de Lazanov.

Segundo Leffa 1991, existe um método de ensino de línguas que se destaca por tentar estabelecer “o ambiente mais agradável possível” (p. 16), tal como a preocupação do professor logo demonstra. Esse método chama-se “Suggestologia”, e embora não seja aplicado totalmente pelo professor aqui analisado, é possível confirmar que na atual época do “pós-método” preceitos de diversas metodologias distintas são utilizadas.

As ideias da professora Jane de priorizar o trabalho em grupo, procurar por atividades que reflitam temas atuais, tentar favorecer o estabelecimento de práticas sociais, além de proporcionar momentos de *speaking*, se assemelham a preceitos da abordagem comunicativa e do sócio-interacionismo. Tudo isto pode ser observado na resposta que ela deu à Questão 9:

Os recursos mais eficientes na minha concepção para o ensino e aprendizagem de inglês são filmes, músicas, vídeos e textos porque dessa forma aproximo-me da realidade do aluno e também da língua falada pelos nativos de língua inglesa.

Suas ideias acima em muito se aproximam da abordagem comunicativa, que, segundo Leffa (1991), não enxerga a língua como um apanhado de frases isoladas, e sim como um conjunto de eventos comunicativos. No entanto, o apelo por lições de casa que trabalhem só gramática, visto anteriormente em sua resposta à questão 16 exemplificada na seção 1.3 deste capítulo, tem mais relação com a abordagem tradicional.

Em uma de suas respostas, a da questão 14, a professora Maria faz alusão à uma atividade que envolve *speaking, listening writing e listening*:

No ano passado os alunos precisavam completar uma tabela com o nome do colega, data de aniversário e com os dias que faltavam para o aniversário. Separei os alunos em duplas e eles tinham que perguntar para os colegas em inglês e as respostas também em inglês.

Essa multiplicidade de enfoques permite situar a participante Maria em algum lugar próximo às ideias do pós-método, pois não há a definição de uma metodologia em si, e sim ações que podem ser vistas nas abordagens tradicional, direta e sócio-interacionista.

A importância que a participante Rosa confere aos exercícios gramaticais a relaciona à abordagem da gramática e tradução, inclusive porque a professora sugere que o material não seja totalmente em inglês, pelo menos nos anos iniciais, conforme pode ser observado em sua resposta na Questão 11 que indagava “Você utiliza ou já utilizou os cadernos do aluno? Quais? Por quê?”

Por facilidade, o material do Estado é prático e procura ensinar através de situações. Faço aqui uma ressalva. O material para as séries iniciais não deveria ser escrito todo em inglês.

Esse pensamento provavelmente tem relação com a dificuldade que os alunos dos anos iniciais têm para entender as propostas da apostila e a dificuldade de nós professores em encontrarmos maneiras mais eficientes de explicar os conteúdos.

Vale ressaltar também o seu apreço pelos *drills* (áudios gravados em mídia digital para serem repetidos), que são recursos característicos da abordagem tradicional, essencialmente behaviorista, e do método áudio-lingual, conforme a resposta dada na Questão 14 que questionava “Já aconteceu de você precisar fazer alguma coisa diferente do que consta nas orientações dadas aos professores? O que fez? Como fez?”

Sim. Uma brincadeira, ou a execução de um trabalho interdisciplinar. Uma vez lembro que com alunos do 7ºs anos fiz um drill sobre preferências. Fiz o drill na lousa com as perguntas e as possíveis repostas e os alunos deveriam circular pela sala e entrevistar seus colegas sobre suas preferências. Eles adoraram, pois tentavam falar em inglês para perguntar e responder.

Essa diversidade de respostas relativas aos métodos que os participantes dizem trabalhar em suas aulas de certa forma mostra a liberdade que os professores têm na utilização do Caderno do Aluno.

3.4 Dificuldades encontrados no manuseio dos Cadernos do Aluno do 7º ano (Volume II).

Observando os dados coletados, pode-se dizer que o participante Iago é quem evidencia suas dificuldades com maior clareza. Na resposta à Questão 20 que procurava saber “O que você gostaria de falar sobre o uso do Caderno tanto do aluno quanto do professor que não lhe foi perguntado? Fique à vontade para tecer seus comentários”, ele explica que não se sente confortável em trabalhar com os exercícios gramaticais das seções de *homework*, sobretudo porque o Caderno do Professor não traz um suporte em relação à maneira de explicar e conduzir a confecção destes exercícios, o que acontece com todas as outras propostas da apostila:

(...) Não há orientações para o trabalho com tais exercícios na brochura do professor e muitas vezes quando os passo para fazer em casa, diversos alunos não conseguem. Sendo assim, eu preciso basear minhas explicações com relação à gramática em outro material, já que caderno do aluno/professor traz exercícios gramaticais, mas não dá suporte para explica-los.

Respondendo a essa mesma questão, a professora Jane traz a dificuldade que encontra no uso dos Cadernos:

Eu gosto muito do caderno do aluno e do professor, os temas são bem legais, exceto algumas atividades que não são muito atuais e os textos que não são autênticos, isso dificulta porque você ensina uma linguagem que não é usada na realidade, por isso levo os textos tirados de sites confiáveis e trabalho com os alunos. Para eles verem como é o inglês usado no cotidiano. (Questão 20)

Segundo a professora, os Cadernos pecam por não acompanharem a progressão do tempo, pois algumas propostas já estão defasadas e, muitos textos não são autênticos, isto é, não são oriundos de contextos reais de comunicação.

O principal problema dos Cadernos para a professora participante Maria é o fato dos alunos encontrarem as respostas facilmente na *internet*. Em suas respostas às questões 16 e 20 há referências a esta possibilidade:

Prefiro que as atividades sejam feitas em sala de aula para evitar que copiem as respostas da internet. Porém se não for possível terminar em sala de aula, peço para finalizar em casa e faço a correção na aula seguinte. (Questão 16)

Gostaria que todos os professores tivessem acesso ao Caderno do professor, bem como o impedimento da resposta do Caderno no aluno pela internet, de modo que os alunos não copiassem as respostas. (Questão 20)

Esses pensamentos parecem demonstrar que a professora realmente quer que seus alunos estudem e não simplesmente consigam a resposta, pois assim, na visão dela, não há aprendizado.

A participante Rosa mostra enfaticamente seu pesar por não se julgar apta a fazer uso de mais recursos em suas aulas. Tal ocorrência pode ser observada a partir da resposta que ela dá à Questão 9, onde expressa profundo descontentamento com a atual situação da educação nas escolas da rede paulista em que trabalha, o que, segundo a professora, impossibilita a utilização de materiais menos convencionais, não indo além do giz e da lousa:

(...) Sinto não poder usar todos os (recursos didáticos) listados. Mas diante de uma situação caótica na qual se encontra as salas de aulas atualmente, o que convém é a velha lousa acompanhada do giz e de textos e exercícios gramaticais.

Essa resposta expressa profundo descrédito com a atual estrutura de ensino e certa conformidade referente às únicas coisas que nos são garantidas: lousa e giz. Considerando que a professora Rosa já tem 25 anos de rede estadual, é compreensível seu desencanto com a realidade da sala de aula de hoje.

A partir da análise dos dados coletados nas respostas do questionário foi possível, ao menos em alguns momentos, perceber que os professores possuem características didáticas que podem ser relacionadas a algum método específico. Nesse sentido, uma pessoa que não é da área da educação pode pensar que alguns métodos são mais eficazes do que outros, e como os métodos aqui estão sendo representados pelos professores, que um professor é melhor do que outro.

Porém, comparar a qualidade dos professores e dos métodos não é de forma alguma o objetivo desta pesquisa. Leffa (2011) esclarece que não há necessidade de encarar os métodos com uma visão categórica como se eles não pudessem ser trabalhados em conjunto. A esse respeito, o teórico afirma:

Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e do seu nível de conhecimento. (LEFFA, 1991, p.26).

Pelas informações coletadas foi possível entender características referentes ao trabalho de cada professor. Barcelos (2015, p.147), explica que “os estudos das crenças, de certa forma, focalizam as histórias e experiências no processo de aprender línguas”. Dessa forma, conclui-se que os professores participantes são quatro profissionais com experiências diferentes e crenças distintas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, todos compartilham semelhanças, sendo a utilização dos Cadernos uma delas, ainda que de maneira distinta, já que cada professor aproveita apenas o que julga pertinente, para seu método de trabalho e para suas aulas.

Essa apropriação que os professores fazem do Caderno, selecionando o que deve e o que não deve ser feito, bem como de que maneira fazê-lo, indica que os professores valorizam sua autonomia e não se limitam a ser simples reprodutores dos conteúdos elencados pela Secretaria Estadual de Educação.

Infelizmente, não são em todas as escolas modernas que os professores têm essa liberdade para trabalhar com os conteúdos que realmente julgam pertinentes e viáveis, de acordo com a realidade da sala onde atuam. Já ouvi relatos de colegas docentes que afirmam serem obrigados a seguir uma apostila ou um livro didático inteiramente, sob a pena de ter a imagem prejudicada com a direção por não estarem cumprindo as questões burocráticas da instituição. Nesse sentido, Schön (2000) atesta que quando um professor tenta criar condições para promover uma prática reflexiva, dentro do seu contexto, muito provavelmente se deparará com a questão da burocracia. Tal ocorrência é passível de acontecer a todo educador que por ventura tentar algo diferente que vá contra ao que é habitual na escola, cabendo a esse profissional reconhecer que:

nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem de integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão na acção seja possível. (SCHÖN, 2000, p.6).

Finalizando este trabalho são apresentadas a seguir as Considerações Finais sobre os resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada teve como principal inquietação investigar como os professores de três escolas da rede estadual de São Paulo estão trabalhando com o Caderno do aluno e o porquê que eles trabalham de determinada maneira. Para tanto, foram selecionados quatro profissionais de perfis diferentes que já lecionaram para o sétimo ano do ensino fundamental II utilizando a apostila elaborada pela Secretaria Estadual de Educação (2008).

A ideia de realizar uma pesquisa acadêmica com estas características se deu a partir de meus questionamentos sobre qual seria a maneira de ideal de utilizar o Caderno do aluno, que eu particularmente aprecio. Ao perceber que diversos colegas também não estavam convictos quanto ao manuseio, entendi que o trabalho de conclusão para o curso Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem de Inglês na Escola Pública da PUC/SP poderia ser de grande auxílio para a classe docente da rede estadual que dispõe de tão poucos recursos no dia a dia de sua profissão.

A redação destas páginas levou pouco mais de um ano e posso afirmar com seriedade que foi um período permeado por muito estudo e dedicação. Como professor pesquisador e ao mesmo tempo participante, a monografia aqui apresentada é fruto de olhares reflexivos em relação ao meu agir como professor de inglês e também ao agir dos meus companheiros de trabalho. É comum aos membros da área da educação ouvir sobre a importância da reflexão sobre os diversos fatores que ocorrem num dia normal letivo, embora na prática tal reflexão não seja comumente efetuada, muitas vezes por falta de oportunidade. Nesse sentido, vi esta monografia como a chance para refletir sobre minha conduta e, a partir da reflexão, me tornar um professor melhor.

A principal conclusão a que pude chegar durante esses meses de pesquisa é que, assim como o alunado, o professorado é uma categoria extremamente plural. Meu trabalho não envolveu sequer meia dúzia de professores e mesmo assim me deparei com um conjunto de visões peculiares cujas diferenças foram bem mais frequentes do que as semelhanças. Isso acontece porque estamos diante de seres humanos com os mais variados *backgrounds*, que se aproximam apenas por uma característica em comum: a vontade de ensinar. Esse desejo, infelizmente, às vezes

é o único fator responsável por manter diversos professores no exercício de sua função, cujo desprestígio parece cada vez mais evidente.

Na rede estadual, é possível encontrar professores que se utilizam dos Cadernos das mais variadas maneiras, provavelmente porque não há uma determinação de manuseio específico. Há, porém, os Cadernos do professor, que apresentam sugestões sobre como explicar e corrigir os textos e exercícios que constam nas famosas "apostilas", além das respostas e elenco das competências e habilidades trabalhadas. Todos os professores participantes desta pesquisa fazem uso frequente dos Cadernos do professor, embora efetuem uma ou outra modificação mediante as especificidades do contexto de cada sala de aula. Tal ocorrência demonstra que, se por um lado os professores apreciam ter um material de orientação que estruture sua prática, por outro não abrem mão da autonomia de poderem desenvolver novos procedimentos.

Algo que pude entender é que os procedimentos, que dizem respeito ao como explicar determinado conteúdo dos Cadernos ou mesmo sobre a correção dos exercícios, têm a ver com as crenças que cada professor nutre a respeito da condução do processo de ensino-aprendizagem. Se o professor achar que o aluno aprende através de memorizações e repetições, ele se valerá desses métodos para ensinar seus conteúdos. E como explica Leffa (1988, p.33), não se trata de julgar determinada metodologia como certa ou errada, e sim investir num "ecletismo inteligente" que permite ao professor selecionar a metodologia mais adequada consoante a realidade de sua sala de aula.

Também observei que em muitas ocasiões o fator decisivo para o proceder de determinado professor é a experiência que ele teve enquanto aluno. Isso nos mostra o quão significativo são os nossos anos de idade escolar, embora passem rápido e muitas vezes não os valorizemos. Em contrapartida, esse detalhe também indica que muitos profissionais não se abrem para novas experiências e ficam anos a fio presos na mesma rotina. Assim, conforme Lombardi (2006), fica nítida a importância de cada professor se transformar num pesquisador e refletir diariamente sobre sua prática com o intuito de aperfeiçoá-la.

Em suma, creio que este trabalho deixa contribuições interessantes aos professores interessados em aprimorar o uso que fazem dos Cadernos. Professores

esses que, assim como eu, se preocupam em buscar novas alternativas para o trabalho com o que talvez seja o recurso mais comum dos docentes na rede estadual de São Paulo. Nesse sentido, concluo retomando os objetivos iniciais apresentados nesta pesquisa:

- Investigar como professores da rede estadual trabalham o caderno do aluno do 7º ano, focando no volume II e explicitando as justificativas que os professores apresentam para determinado uso;
- Auxiliar os professores da rede estadual por meio de sugestões sobre como manusear o Caderno.

De acordo com o que foi exposto no decorrer do trabalho, diria que os objetivos foram alcançados, visto que foi possível investigar e detalhar como quatro professores diferentes manuseiam as famosas apostilas, além de formular as seguintes sugestões:

Inclusão da Prática Social: Não é incomum ouvir alunos dizerem que concluíram o Ensino Médio sem aprender nada, ou que não veem sentido em estudar determinada fórmula matemática já que não irão utilizá-la no contexto de suas vidas. Essas falas são sintomáticas de um ensino que não privilegia as práticas sociais, ou seja, não possui aplicação na vida prática dos alunos. Pensado especificamente no Caderno de língua inglesa, é possível identificar a presença de propostas descontextualizadas que não contribuem com a formação crítica dos estudantes, como os exercícios estritamente gramaticais presentes nas seções de *homework*, como o **exercício 3 da página 9 e 4 da página 15**, por exemplo, que têm como objetivo, respectivamente, o preenchimento de lacunas com verbos no passado e a seleção do verbo mais apropriado ante duas opções, uma no passado outra no futuro, como em “*is – are*” ou “*isn’t – aren’t*”.

Para Luckesi (2005), o saber criticamente elaborado é fruto da ação pedagógica inserida dentro da prática social concreta, e para que esta ação ocorra, a escola precisa ser vista como espaço de mediação entre o social e o individual. Assim, privilegiar tarefas que não trazem nenhum tipo de reflexão significa impedir que a escola assuma seu papel emancipador e formador de cidadãos reflexivos.

Uso de Tecnologias em Sala de Aula: O Caderno do aluno volume II traz tarefas que fazem alusão às novas tecnologias que diariamente vêm aparecendo.

Na unidade 6 há o estudo dos *lingoos* da internet, ou seja, das palavras utilizadas informalmente por diversas pessoas em conversas online. Há também sugestões para que o professor se aproprie da sala de informática da escola, para trazer mais realidade à proposta ensinada. Embora valha ressaltar que não são todas as escolas que dispõem de espaços como este, apresento aqui uma ideia interessante para os professores dinamizarem seu trabalho em sala de aula: fazer uso das tecnologias disponíveis. Como sabemos:

(...) as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fez com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (BRASIL, PCN, vol. 2, p. 24).

Considerando que os alunos fazem uso da tecnologia o tempo todo, seja através de aplicativos, videogames ou computadores domésticos, não levar em conta essas possibilidades significa reduzir drasticamente as chances de sucesso.

Ensinar com Significado, aproximando as Propostas dos Cadernos com a Realidade: Aos educadores que reconhecem seu potencial transformador, cabe o rompimento com práticas educacionais que enxergam o aluno como depósito de informações, por vezes descontextualizadas e sem aplicação na vida real. O oposto disto é justamente o que se propõe para aumentar a capacidade de reflexão dos estudantes. Muitos professores ingressam na sala de aula e se esquecem da globalização, dos problemas ambientais e das questões sociais que estão acontecendo no mundo externo e que fazem parte do fator mais importante discutido aqui: a realidade do aluno. Excluí-la do planejamento corresponde a dificultar as chances de se obter sucesso. Incluir apenas estudos gramaticais no plano de ensino, por exemplo, não é assertivo, pois dominar as mais diversas nomenclaturas gramaticais não é suficiente para falar e escrever de forma adequada nos mais variados contextos. Assim, é dever do professor considerar a realidade do educando ao refletir sobre sua didática, já que esta realidade também é responsável por uma série de conhecimentos prévios advindos das relações sociais travadas pelos alunos, seja no contato com a família, os amigos, a igreja... Em suma, é importante utilizar os Cadernos e suas orientações, mas este recurso não pode ser o único preconizado, pois a escola é um ambiente para troca de informações onde o professor também aprende com o que os alunos trazem.

Conforme dito na introdução, um bom professor também é um pesquisador dedicado, pois o intenso intercâmbio de informações socializadas a cada minuto é responsável pela formação de novos saberes, que diariamente são desconstruídos e reconstruídos, dentro de um processo sem fim. Assim, o professor que realmente deseja acompanhar este fluxo precisa entender que:

“não há ensino sem pesquisa e [nem] pesquisa sem ensino.”

Paulo Freire (1999, p. 32).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, João Carlos. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, Rio Grande do Sul, vol. 7, n. 1, p. 145-175. 2012.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, Rio Grande do Sul, vol. 7, n. 1, p. 123-156. 2004.
- _____. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Madeira, vol. 14, n. 4, p. 273-291. 2001.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise. *Metodologia de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.
- GUARIROBA, Ivan Ferreira. *Percepções de uma Professora sobre um Curso de Formação Continua do Professor de Inglês*. 2014. 46 f. Monografia apresentada no curso de "Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública". Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- HORWITZ, Eliane. *Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course*. *Foreign Language Annals*, 1985.
- LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, Vilson José. *A look at students' concept of language learning*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, vol. 1, n. 17, p.57-65. 1991.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LOMBARDI, Roseli Ferreira. Formação Inicial do Professor: Ponto de Partida para a Construção de um Profissional Reflexivo. In: *A Formação do Professor de Língua (s): Interações entre o Saber e o Fazer*. São Paulo: Andross, 2006. p.33-47.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 23-27, 2011.

RICHARDS, Jack. RODGERS, Theodor. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Zed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Caderno do Aluno. Inglês: ensino fundamental. 6ª série*. São Paulo: SEE, 2008. v.2.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês*. São Paulo: SEE, 2008.

SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPAVIERI, Eneida Maria. *Percepções sobre aprendizado de inglês de alunos da série inicial do Ensino Médio após a implantação dos Cadernos do Aluno*. 2012. 61 f. Monografia apresentada no curso de "Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública". Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. Tradução: José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Prezado(a) Colega,

Este questionário destina-se a coletar informações sobre o ensino-aprendizagem de inglês na Escola Pública. Faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela PUC-SP/ COGEAE. Antecipadamente, agradeço sua participação ao preenchê-lo.

*Igor Leite Sousa
igorllsousa@gmail.com*

Nome _____

Data ____/____/____

Telefone(s): _____

Email: _____

1. Idade:

- | | |
|---------------------|---------------------|
| () de 20 a 25 anos | () de 40 a 45 anos |
| () de 25 a 30 anos | () de 45 a 50 anos |
| () de 30 a 35 anos | () de 50 a 55 anos |
| () de 35 a 40 anos | () de 55 a 60 anos |

2. Formação:

| Ensino: | Instituição Pública | Instituição Particular | Ano do Término |
|---------------|---------------------|------------------------|------------------|
| Fundamental | | | |
| Médio | | | |
| Superior | Nome do Curso | Habilitação | Ano de Conclusão |
| | | | |
| Pós-Graduação | Curso | Modalidade | Ano de Conclusão |
| | | | |

3. Anos de Experiência:

| Tipo de Escola: | Sim | Não | Quantos anos? | Quando? |
|------------------------|-----|-----|---------------|---------|
| Particular? | | | | |
| Pública: Estadual? | | | | |
| Pública Municipal? | | | | |
| Específica de Línguas? | | | | |
| Outro? | | | | |

4. Em que faixa salarial você se encaixaria?

- () de 01 a 05 salários mínimos
 () de 06 a 10 salários mínimos
 () de 11 a 15 salários mínimos
 () Acima de 15 salários mínimos

5. Fez algum curso específico de Inglês? () Sim () Não

Se positiva a resposta, qual? _____

onde? _____

quando? _____

6. Atualmente, você estuda Inglês? () Sim () Não

Se positiva a resposta, onde? _____

7. Em quais instituições você trabalha atualmente como professora de inglês?

| | Tipo de Escola | Segmento | Série/Ano | Período | Quantas aulas? | Outra Função/Qual? |
|-----|--------------------------|----------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| () | Escola Particular | | | | | |
| () | Escola Pública Estadual | | | | | |
| () | Escola Pública Municipal | | | | | |
| () | Escola de Idiomas | | | | | |
| () | Outras | | | | | |

8. Entre os recursos abaixo quais você utiliza em suas aulas de inglês? Marque quantas alternativas quiser:

| | | | | | |
|--------------------------|------------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | lousa e giz | <input type="checkbox"/> | jogos | <input type="checkbox"/> | músicas |
| <input type="checkbox"/> | livros didáticos | <input type="checkbox"/> | leitura | <input type="checkbox"/> | filmes |
| <input type="checkbox"/> | TV | <input type="checkbox"/> | vídeos | <input type="checkbox"/> | textos na lousa |
| <input type="checkbox"/> | textos impressos | <input type="checkbox"/> | gramática na lousa | <input type="checkbox"/> | gramática no caderno |
| <input type="checkbox"/> | Caderno do aluno (textos) | <input type="checkbox"/> | Caderno do aluno (exercícios) | <input type="checkbox"/> | Dicionário Port./Ing./Ing./ Port. |
| <input type="checkbox"/> | Outros: Quais? | | | | |

9. Qual (ou quais?) dos recursos acima assinalados são mais eficientes, em sua visão, para o ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula?
Por quê?

10. Para um melhor desenvolvimento e eficiência de suas aulas de inglês é preferível que os alunos participem em:

grupos em duplas individualmente?

Por quê?

11. Você utiliza ou já utilizou em suas aulas de Inglês o Caderno que o Estado envia para os alunos?

Sim Não

Quais?

Por que usou ou usa esse tipo de material?

12. Quando utiliza o Caderno, você costuma ler as orientações para professores durante o preparo de suas aulas? Por quê?

13. No desenvolvimento de suas aulas, você segue as orientações do caderno?

Sim Não Por quê?

14. Já aconteceu de você precisar fazer alguma coisa diferente do que consta das orientações dadas para os professores? O que fez? Como fez?

15. Geralmente, você trabalha com todos os exercícios presentes nas situações de aprendizagem? Se não, quais você desconsidera? Por quê?

16. Você pede para que seu aluno responda algum exercício em casa, como *homework*? O que considera para fazer essa escolha?

17. Como é feita a correção dos exercícios solicitados?

18. Se algum aluno não trouxer o Caderno que utilizam para a aula, como você reage?

19. Você costuma executar o projeto sugerido para o final do bimestre (no caso, a produção de um *leaflet* sobre alguma opção de lazer da cidade)? De que maneira?

20. O que você gostaria de falar sobre o uso do Caderno tanto do aluno quanto do Professor que não lhe foi perguntado? Fique à vontade para tecer seus comentários.

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

São Paulo, 5 de abril de 2016

Eu, Igor Leite Sousa, RG nº 49.603.611-7, aluno regularmente matriculado no curso de Especialização em Práticas Reflexivas de Ensino e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), peço a autorização para a realização da minha pesquisa com os professores de inglês da Escola Estadual Sapopemba. O objetivo deste trabalho, que provavelmente será concluído em dezembro de 2016, é investigar e descrever os usos que os professores de inglês desta instituição fazem com o caderno do aluno do 7º ano, volume II, de língua inglesa. Para tanto, proponho a resolução de um questionário, a ser desenvolvido posteriormente, que focará na maneira como determinados professores abordam os textos e os exercícios presentes no Caderno do Aluno. Caso as informações adquiridas não sejam suficientes, planejo entrevistar os professores se os mesmos autorizarem. Esclareço que os dados coletados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos e que os membros da pesquisa não serão identificados. Se por ventura os professores quiserem interromper a participação no trabalho, terão total liberdade.

Atenciosamente,

Igor Leite Sousa.

ANEXO C: DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO


Declaro que fui informada sobre os objetivos da pesquisa apresentada. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações. Declaro também que recebi uma cópia deste presente termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada a oportunidade de ler e sanar minhas dúvidas. Assim,

Autorizo a realização da pesquisa.

Não autorizo a realização da pesquisa pelas seguintes razões:

Assinatura e carimbo da responsável pela instituição

Data 31/05/2016


Ana Rosa Rodrigues dos Santos
RG: 33635.147-8
Diretor de Escola