

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

MARIA INÊS CORREIA DE CAMPOS

**CAMINHOS PARA PROMOVER A AUTONOMIA DO ALUNO EM
SALA DE AULA A PARTIR DE MUDANÇAS DO ESPAÇO FÍSICO**

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

**SÃO PAULO
2014**

MARIA INÊS CORREIA DE CAMPOS

**CAMINHOS PARA PROMOVER A AUTONOMIA DO ALUNO EM
SALA DE AULA A PARTIR DE MUDANÇAS DO ESPAÇO FÍSICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado,
como exigência para obtenção do título de
ESPECIALISTA em Práticas Reflexivas e Ensino-
Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob
orientação da Professora Mestre Elizabeth Mara
Pow.

**SÃO PAULO
2014**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de meus pais queridos Alcélia Hilda e Antônio que certamente ficariam felizes e orgulhosos em vê-lo realizado e ao meu querido esposo Walter por toda compreensão e carinho dedicados ao longo de nossa vida conjugal.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por tudo.

A todos os autores e autoras que emprestaram suas palavras que me auxiliaram no estudo deste caso.

À Associação de Cultura Inglesa pela oportunidade de crescimento intelectual.

À Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani fundadora do curso de Práticas Reflexivas, que contribuiu muitíssimo para minhas constantes reflexões como docente para este estudo de caso.

Aos professores do LAEL e do curso de Práticas Reflexivas, pelas importantes contribuições dadas durante minha jornada reflexiva no decorrer do curso.

A todos os colegas do curso de Práticas Reflexivas do LAEL, pelo apoio e carinho.

A todos os meus alunos, especialmente aqueles participantes desta pesquisa, pelo simples fato de ser a razão deste estudo e da minha profissão. Sem eles, este trabalho jamais seria feito.

Agradeço aos meus pais Alcélia Hilda e Antônio, pois foram os meus primeiros professores. Ensinaram-me o que é ética, moral, responsabilidade e amor ao próximo.

Ao meu querido esposo Walter, pelo constante incentivo em meu contínuo processo de reflexão sobre minha prática em sala de aula.

Aos meus filhos Priscilla, Jorge e Sílvio, pelo carinho e compreensão de minha ausência nos momentos de dissertação deste trabalho.

E por fim, a todas as pessoas que colaboraram para o meu crescimento moral e intelectual na caminhada desta vida.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Professora Mestre Elizabeth Mara Pow
Agradeço, imensamente, pela seriedade,
competência e profissionalismo na
condução do processo desta pesquisa.
Agradeço também pelas valiosas oportunidades
reflexivas, e sobretudo, pela paciência
a mim dedicada na realização deste trabalho.

“Não há nada melhor do que despertar o prazer e
o amor pelo estudo, caso contrário
só se formam bons carregadores de livros”
(MICHEL DE MONTAIGNE)

“No lar assentam os alicerces legítimos da educação, que se transladam para a escola que tem a finalidade de continuar aquele mister, de par com a contribuição intelectual, as experiências sociais...

O lar constrói o homem.

A escola forma o cidadão.”

(JOANNA DE ÂNGELIS, 2004)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1. Socialização – A Pessoa Social.....	16
1.1.1. Conceito de Pessoa Social.....	16
1.1.2. Conceito de Socialização.....	16
1.1.3. A Teoria de Vygotsky e sua relação com a pessoa social e os documentos oficiais da educação fundamental do estado de São Paulo e outros autores.....	18
1.2. Interação Social.....	21
1.2.1. Conceito de Interação Social.....	21
1.2.2. Interação na sala de aula.....	22
1.3. Abordagem Cooperativa.....	24
1.3.1. Conceito de Cooperação.....	25
1.3.2. Tipos de Cooperação.....	25
1.3.3. Características da Abordagem Cooperativa.....	25
1.3.4. Configurações da Sala de Aula - Interação e Configuração espacial em sala de aula.....	29
1.3.4.1. Tipos de configuração da sala de aula.....	30
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	35
2.1. Escolha Metodológica.....	35
2.2. Contexto de Pesquisa.....	37
2.3. Turma Participante.....	39
2.3.1. Alunos Participantes Focais.....	39
2.4. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	41
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	51

3.1. Planejamento de Ensino e Adequação do Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira.....	52
3.1.1. Apresentação da pesquisa feita a partir do Questionário elaborado pela Professora. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.....	53
3.2. Apresentação e Discussão dos Dados Realizados com as Diferentes Utilizações do Espaço Físico da Sala de Aula, suas Tarefas e Resultados Avaliativos.....	59
3.2.1. Mesas alinhadas em grupos.....	59
3.2.1.1. Mesas e cadeiras alinhadas em grupos de quatro alunos.....	59
3.2.1.1.1. Discussão de dados com os alunos focais e por mim, professora-pesquisadora.....	60
3.2.1.1.2. Tarefa trabalhada com os alunos a partir da configuração.....	65
3.2.1.1.3. Resultados avaliativos.....	66
3.2.1.2. Mesas e cadeiras alinhadas em grupos de dois alunos.....	66
3.2.1.2.1. Discussão de dados com os alunos focais e por mim, professora-pesquisadora.....	67
3.2.1.2.2. Tarefa trabalhada com os alunos a partir da configuração.....	75
3.2.1.2.3. Resultados avaliativos.....	76
3.2.2. Mesas e cadeiras alinhadas em Círculo	77
3.2.2.1. Discussão de dados com os alunos focais e por mim, professora-pesquisadora.....	77
3.2.2.2. Tarefa trabalhada com os alunos a partir da configuração....	80
3.2.2.3. Resultados avaliativos.....	81
3.2.3. Linhas Tradicionais.....	83
3.2.3.1. Discussão de dados com os alunos focais e Por mim, professora-pesquisadora.....	84
3.2.3.2. Tarefa trabalhada com os alunos a partir da configuração	91
3.2.3.3. Resultados avaliativos.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
LISTA DE SIGLAS.....	102

INTRODUÇÃO

É crucial que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido nos vários campos, mas é preciso dimensionar esse conhecimento na provisoriedade que o caracteriza, superando se modismos apressados, classificações levianas da prática escolar e propostas de mudanças rápidas e superficiais. Do contrário, mais uma vez gato será comprado por lebre e, novamente, a criança e o professor serão responsabilizados pelo fracasso. (SOUZA & KRAMER, 1991, p.70)

Quando iniciei a atividade docente nas escolas públicas do estado de São Paulo, não tinha ideia do que estava acontecendo na educação brasileira; apenas escutava ou lia nos jornais que ela estava com defasagem muito grande em relação à média educacional de outros países. No entanto, quando entrei pela primeira vez em sala de aula é que tive a verdadeira noção do real. Não conseguia acreditar no que estava presenciando. A disposição da sala de aula ainda continuava a mesma “nuca a nuca” e os alunos sem interesse e dispersos. Desde, percebi que tinha muito a conhecer e a fazer na educação.

Minhas inquietações eram muitas e, além disso, sempre acreditei que uma escola não poderia mais ser tradicional, ou seja, os alunos dispostos em fileiras um atrás do outro dentro da sala de aula e um professor em destaque na frente da sala; e, por esse motivo sempre me perguntava:

- Por que desejo uma escola que fuja do modelo tradicional
- Por que a escola ainda reproduz um modelo criado há anos
- Por que os alunos não têm mais interesse em aprender e são tão dispersos
- O que poderia fazer para melhorar a qualidade de ensino dentro da sala de aula sem prejudicar os alunos e o conteúdo estabelecido pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Meu interesse e minhas inquietações para contribuir com o ensino-aprendizagem aumentavam a cada reunião pedagógica, pois havia outros

professores que diziam que “os alunos não aprendem português, quanto mais inglês”.

Ademais, a imagem que se criou pela veiculação de certos discursos sobre o ensino de inglês no contexto educacional brasileiro parece cooperar muito pouco para a valorização do professor. Por esse motivo, acredito que, é fundamental engajar-se em atitudes reflexivas, sabendo que essas ideias equivocadas que circulam, acabam deixando implícita a noção contrária a isso, qual seja a da extrema importância do inglês na escola, como afirma Moita Lopes (1996).

Além disso, sempre acreditei, como aluna, que deveria haver uma escola inovadora para pessoas que querem atuar gerando valor para a sociedade e com o propósito de fazer da escola um espaço de aprendizagem estimulante e dinâmico, onde o conhecimento é adquirido de maneira experiencial em que os participantes são estimulados a atuar em questões relevantes e impactos positivos.

Dessa forma, há um ano, tive a informação de que havia um curso na Cultura Inglesa que permitia aos professores de Língua Estrangeira Moderna – Inglês melhorar seu desempenho em sala de aula. Inscrevi-me para o teste e a coordenadora do curso informou-me que eu havia passado para um estágio além do que eles poderiam oferecer-me; que seria um curso sobre Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela Associação de Cultura Inglesa, em parceria com o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenado pela Prof. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, fundadora do programa.

Por esse motivo, iniciei, no primeiro semestre de 2013, meus estudos no programa e com isso, pretendo realizar um trabalho que possa contribuir para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira – Inglês dos alunos das escolas públicas do estado de São Paulo, a fim de proporcionar autonomia ao aluno para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) que deve ser base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008).

Esse processo parte dos conhecimentos e das experiências práticas acumulados da sistematização, recuperação de documentos, publicações e

diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados.

Alguns pesquisadores estudaram a influência que o ambiente escolar exerce na aprendizagem dos alunos, como por exemplo: Neill (apud DOMINGUES - 2013) que investigou a escola democrática *Summerhill School* situada na Inglaterra a qual se destaca por defender que as crianças aprendem melhor se livres dos instrumentos de coerção e repressão utilizados pela grande maioria das escolas; autores como: Neill (1977) que fundou a escola acreditando que *uma criança deve viver a sua própria vida - não uma vida que seus pais acreditem que ela deva viver, não uma vida decidida por um educador que supõe saber o que é melhor para a criança.*; Libânio (2001) que defende a democratização da escola pública e a pedagogia crítico-social dos conteúdos; Canário, Matos e Trindade (2004) que contribuíram para o conhecimento acerca da Escola da Ponte como um outro caminho para a educação; e Domingues (1999) que propôs a explicação da democracia no cotidiano da escola.

Semelhantemente aos trabalhos citados, também este estudo tem como foco examinar as condições do espaço físico nas escolas e propor um redesenho de tal espaço para que seja apropriado à aprendizagem no contexto atual. No entanto, diferentemente dos demais, “visa permitir aos nossos jovens acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania e, promover atitude sócio-interacional” (BRASIL, 1998) a partir do tipo de sala de aula, a disposição das carteiras e posição dos alunos.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é verificar até que ponto e por que a interação social advindas da reestruturação do espaço físico, desenvolvida e aplicada pelo próprio professor de Inglês, poderá trazer benefícios para o aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem. Visando alcançar esse objetivo tenho duas questões:

1) De que modo o espaço físico da sala de aula influencia no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira?

2) Como a utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula pode favorecer uma aprendizagem de Língua Estrangeira?

Na busca de respostas a essas questões, apoio-me em alguns conceitos que estão inter-relacionados: Socialização, Interação Social e Abordagem Cooperativa.

Esta pesquisa se divide em quatro partes: introdução, fundamentação teórica, metodologia e análise, interpretação e discussão de dados. A seguir, discutirei a fundamentação que dará base a esta pesquisa.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresento e discuto o principal conceito e autores que embasam a pesquisa. São focais os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (BRASIL, 1998); o autor Moita Lopes (1993, 2006) e o psicólogo russo Lev Semionovich Vygotsky (1984, 1989).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, doravante PCN-LE) – encontramos a valorização da aprendizagem da língua inglesa como uma prática de natureza sociointeracional, pois propõem que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não seja entendido apenas como um exercício intelectual em aprendizagem de forma e estruturas linguísticas em um código diferente; mais do que isso, ele deve ser visto com significado dialógico, isto é

“[...] construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto de escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas.” (PCN-LE, 1998, p.27)

Nas obras de Moita Lopes: *A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública* (1996); *Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento* (1996a) e *A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política* (2003) encontrei discussões pertinentes a este estudo, as quais me ajudaram a refletir sobre a importância do inglês na escola. Dentre elas, o autor observa que a sociedade requer que o aprendiz tenha domínio da língua estrangeira ao final do tempo que passa na escola e faça uso dessa linguagem para agir no mundo social (BRASIL, 1998, p.37-38). Além disso, o autor defende que “a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social

entre os significados do professor e dos alunos, na tentativa de construção de um contexto mental comum, isto é, o que se propõe é uma síntese na qual a educação seja vista como um desenvolvimento de conhecimento” (1996, p.96).

Ideia semelhante é defendida também, nos PCNs-LE (BRASIL, 1998, p.58), em “Aprendizagem como construção de conhecimento compartilhado” quando afirma que, “O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega”.

Esse processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das diferentes perspectivas dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. Além disso, ele é caracterizado pela interação entre os significados e pelo conhecimento de mundo do parceiro mais competente.

Nesse sentido, parece-me relevante a este estudo a interação na perspectiva de Vygotsky (1984, 1989) que “defende a contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano”, além da “forma como a fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual.” (apud DAVIS, 1990, p.49).

Outro argumento pertinente a este estudo é apresentado, também, por Rego (2012, p.41), quando afirma que, na visão de Vygotsky, “as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”.

Dessa forma, há de se considerar a proposta sociointeracionista como um importante referencial para o ensino da Língua Inglesa e para minha pesquisa; pois de acordo com tal proposta, é necessário o contato com a língua inglesa em situações reais de comunicação, por meios que possibilitem ao aluno participar em situações autênticas do uso do inglês.

Outros argumentos e conceitos norteadores para esta pesquisa estão: Socialização, Interação Social e Abordagem Cooperativa aos quais enfocarão os conceitos relevantes para o ensino-aprendizagem do aluno em Língua Estrangeira Moderna – Inglês na sala de aula os quais discuto a seguir.

1.1. Socialização – A Pessoa Social

Nesta parte da pesquisa, apresento alguns autores que abordam questões relacionadas à socialização e a pessoa social como parte integrante no processo de ensino-aprendizagem do aluno dentro da sala de aula, tais como: Lakatos (1985), Davis (1994), Vygotsky (1989), Moita Lopes (1996), e o documento oficial Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental nos Ciclos Terceiro e Quarto (1998).

1.1.1. Conceito de Pessoa Social

Segundo Lakatos (1985, p.86), todos os seres humanos socializados são pessoas sociais. Tal fato é demonstrado através do efeito que o isolamento total exerce sobre o ser não socializado.

A criança vem ao mundo como indivíduo, isto é, mero organismo biológico; por intermédio da socialização, ela desenvolve suas potencialidades, adquire status e papel nos grupos sociais, tornando-se pessoa social.

Quando dizemos que as pessoas são sociais, não queremos significar que sejam agradáveis, corteses, cultas, pertencentes à “alta” sociedade, mas que tendem à associação humana e dela necessitam como afirma a autora Lakatos (op. cit. p.86).

Assim, o objeto de estudo sociológico é a pessoa social, e o processo pelo qual o indivíduo biológico se transforma em pessoa social denomina-se socialização.

1.1.2. Conceito de Socialização

Para Guy Rocher (apud LAKATOS, 1985), socialização é o “processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza os elementos sócio-culturais do seu meio, integrando-os na estrutura de sua personalidade sob influência de experiências de agentes sociais significativos, e adaptando-se assim ao ambiente social em que deve viver”.

Há três aspectos básicos nesta definição segundo Lakatos (1985, p.86). São eles: Aquisição da cultura, Integração da cultura na personalidade e adaptação ao ambiente social (perspectiva que trabalharei neste estudo de caso).

Na Aquisição da cultura, ela ocorre com a aquisição de “maneiras de pensar, de agir e de sentir” do grupo e inicia-se a partir do nascimento e continua ao longo da vida, integrando-se através da aprendizagem das normas e valores neles vigentes;

Na integração da cultura na personalidade, o processo de socialização interioriza-se no indivíduo; tornando suas as maneira de pensar, de agir e de sentir do grupo, o indivíduo as considera como obrigação moral e regras de consciência. (LAKATOS, 1985, p.86).

E por fim, a adaptação ao ambiente social - consequência principal da socialização, em que a pessoa socializada consegue compartilhar ideias, gostos, crenças e sentimentos com os componentes do grupo, assim podendo a eles pertencer, argumento pertinente a este estudo.

Ademais, segundo Davis (1994), a aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece.

Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes e são nessas inúmeras interações em que se envolve desde o nascimento que a criança vai, gradativamente, ampliando suas formas de lidar com o mundo e vai construindo significados para as suas ações e para as experiências que vive. (DAVIS, 1994)

Esta ideia também é defendida nos PCNs, quando propõem que

[...] a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. O participante mais competente pode ser entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma. Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua. (1998, p.57-58)

Em geral, o adulto ou outra criança mais experiente fornece ajuda direta à criança, orientando-a e mostrando-lhe como proceder através de gestos e instruções verbais, em situações interativas. Na interação entre adulto-criança, criança-criança, gradativamente, a fala social trazida pelo adulto ou outra criança mais experiente vai

sendo incorporada pela criança e o seu comportamento passa a ser, então, orientado por uma fala interna, que planeja a sua ação. Nesse momento, a fala fundida com o pensamento da criança está integrada às suas operações intelectuais e é nessa perspectiva de interação social, que encontramos na Concepção Interacionista a teoria de Vygotsky, uma visão de desenvolvimento baseado na concepção de indivíduo como um organismo ativo, cujo desenvolvimento é construído paulatinamente num ambiente social.

Por este motivo, com o propósito de capacitar o aluno a aprender numa perspectiva de relações interativas, além de construir o seu conhecimento e acreditando que a socialização corrobora com o desenvolvimento da criança e, por conseguinte na aprendizagem do indivíduo, escolhi esse tema para que eu pudesse comprovar ou não de que modo a utilização mais eficiente do espaço físico poderá proporcionar ao aluno um ensino-aprendizagem de Língua Inglesa mais eficiente em sala de aula.

1.1.3. A Teoria de Vygotsky (1989) e sua relação com a pessoa social e os documentos oficiais da educação fundamental do estado de São Paulo e outros autores

Lev Semiovitch Vygotsky (1896-1934), nascido na Rússia, escreveu, em sua curta vida, uma ampla e importante obra, da qual apenas alguns livros foram traduzidos. Seu trabalho propõe um tipo diferente de interacionismo que, até então, estava sendo desenvolvido por outros estudiosos no desenvolvimento da Psicologia Social.

No trabalho de Vygotsky e no dos seus seguidores, especialmente dos seus compatriotas Luria e Leontiev, encontra-se uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo vivo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social. Nessa teoria, é dado destaque às possibilidades que o indivíduo dispõe a partir do ambiente em que vive e que dizem respeito ao acesso que o ser humano tem a instrumentos físicos (como a enxada, a faca, a mesa etc.) e simbólicos (como a cultura, valores, crenças, costumes, tradições, conhecimentos) desenvolvidos em gerações precedentes. (DAVIS, 1994, p.49)

Vygotsky defende a ideia de contínua interação entre mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. “Partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas”. (DAVIS, 1994, p.49)

A forma pela qual a fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual.

A interiorização progressiva das orientações advindas do meio social não se faz, entretanto, de forma linear. Caso isto ocorresse, não se poderia pressupor, como Vygotsky de fato o fez, que a criança seja um ser ativo. Adicionalmente, sua teoria seria marcada por um forte determinismo do social no individual, uma vez que este último simplesmente espalharia o primeiro como afirma Davis (1990).

Vygotsky, em sua teoria, também, afirma que

“o processo de internalização é, ao contrário, um processo ativo, no qual a criança apropria-se do social de uma forma particular. Reside aí, na verdade, o papel estruturante do sujeito: interiorização e transformação interagem constantemente, de forma que o sujeito, ao mesmo tempo que se integra no social, é capaz de posicionar-se frente ao mesmo, ser seu crítico e seu agente transformador” (apud REGO, 2012) .

Por meio da própria fala, o ambiente físico e social pode ser melhor apreendido, aquilatado e equacionado. Assim, fala modifica a qualidade do conhecimento e pensamento que se tem do mundo em que se encontra.

Para Vygotsky (1989), o processo de formação de pensamento é, portanto despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, a qual permite a assimilação da experiência de muitas gerações.

A linguagem intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança praticamente já desde o nascimento; pois, Sozinha, ela não seria capaz de adquirir aquilo que obtém por intermédio de sua interação com os adultos e com as outras crianças, num processo em que a linguagem é fundamental. (apud DAVIS, 1994, p.56) Portanto, a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre significados do professor e dos alunos na tentativa de construção de um

contexto mental comum como afirmam Edwards & Mercer (apud Moita Lopes, 1996, p.96).

Sob esse ponto de vista, é possível afirmar que a diferença entre as crianças deve-se, em grande parte, a diferença qualitativa em seu ambiente social, ou melhor, a diferente forma de relacionarem-se com as pessoas em seus ambientes. Ademais, as diferenças encontradas nos diferentes ambientes sociais das crianças promovem aprendizagens diversas que passam a ativar processos de desenvolvimento intelectual também diverso. Portanto, a aprendizagem precederia o desenvolvimento intelectual, ao invés de segui-lo ou de ser com ele coincidente.

Portanto, o papel da educação e da aprendizagem ganha destaque na teoria de Vygotsky, que também mostra que “a qualidade das trocas que se dão no plano verbal entre professor e alunos irá influenciar na forma como as crianças tornam mais complexo o seu pensamento e processam novas informações” (VYGOTSKY, 1989).

Em suma, “o processo de desenvolvimento para Vygotsky nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura”. (REGO, 2012,). Em outras palavras, para Vygotsky a aprendizagem da criança deve ser conduzida ao desenvolvimento mental, significativo num processo de interação social e historicamente formado.

Pelos motivos acima relacionados e na tentativa de responder às minhas questões de que modo o espaço físico da sala de aula influencia no ensino-aprendizagem e como a utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula pode favorecer uma aprendizagem de Língua Estrangeira, decidi utilizar a concepção interacionista de Vygotsky para a interpretação de minha pesquisa, pois acredito que quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro; indo, dessa forma, ao encontro com o postulado marxista Leontiev quando afirmou que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade” (apud REGO, 2012, p.49).

Outrossim, tentarei mostrar nesta pesquisa a importância de se considerar constantemente uma pedagogia voltada para as relações, interações e diálogos,

pois o estabelecimento de relações é determinante em inúmeros aspectos de acordo com a visão de ensino-aprendizagem que propõem alguns dos principais documentos nacionais que orientam e norteiam o Ensino Fundamental, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, parecer no. CEB 04/98, Resolução CNE/CEB 02/1998, segundo as quais, é imperiosa a necessidade de se considerar, no processo educacional, “a indissociável relação entre conhecimentos, linguagem e afetos, como constituinte dos atos de ensinar e aprender” (p.5). Ainda segundo esse documento, “esta relação essencial, expressa através de múltiplas formas de diálogo, é fundamento do ato de educar, concretizado nas relações entre gerações, seja entre os próprios alunos ou entre seus professores”.

1.2. Interação Social

Nesta parte da pesquisa, apresento alguns autores que abordam questões relacionadas à interação social como parte integrante no processo de ensino-aprendizagem do aluno dentro da sala de aula, tais como Vygotsky(1984), Lakatos (1985), Rego (2012), Moita Lopes (1996), Liberali (2009), Libânio (2001)

1.2.1. Conceito de Interação Social

Segundo Lakatos, o conceito de interação social “é a ação social, mutuamente orientada, de dois ou mais indivíduos em contato. Distingui-se da mera interestimulação em virtude de envolver significados e expectativas em relação às ações de outras pessoas. Podemos dizer que a interação é a reciprocidade de ações sociais”. (1985, p.84)

A interação pode ser simbólica, quando ocorre intencionalmente entre pessoas, através de “estímulos significativos”, isto é, símbolos. Exemplos: acenos de mão, sorrisos e troca de palavras; e não simbólica, que se dá sem o uso de estímulos significativos, não sendo intencional. Por exemplo: a presença de outra pessoa altera o nosso comportamento, modificando postura e atitudes.

A comunicação, forma importante de interação, é fundamental para o homem, enquanto ser social, e para a cultura. Ela pode dar-se através de: meios não vocais – expressões e traços fisionômicos; sons inarticulados – emoções e inflexões de

voz; e por fim, palavras e símbolos que é a atribuição de significados a fonemas, a um conjunto de sons articulados.

A interação através da linguagem também é condicionada pela cultura. As sociedades desenvolveram linguagens diferentes e uma mesma linguagem, em dada sociedade, apresenta variações, quer pelos “regionalismos”, quer pela própria diversidade e riqueza, com várias palavras para exprimir o mesmo sentimento ou emoção, ou significados diversos para uma mesma palavra segundo Lakatos (1985, p.85) e os PCNs-LE (BRASIL, 1998, p. 38)

Sendo assim, acredita-se que, de modo particular no contexto histórico atual, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não pode ser entendido apenas como um exercício intelectual em aprendizagem de forma e estruturas linguísticas em um código diferente; mais do que isso, ele deve ser visto como:

[...] uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso da língua estrangeira, mas também na compreensão de outras culturas (BRASIL, 1998, p.38)

Além disso, interação social é um canal que possibilita ao aluno o acesso a informações de diversas áreas do conhecimento. Deste modo e em consonância com os PCN (BRASIL, 1998, p.49) e com as definições de língua e aprendizagem, o ensino de Língua Inglesa deve ser voltado para o desenvolvimento da conscientização do aluno a respeito do papel social da língua, das diferentes culturas e de seu lugar como cidadão apto a agir no mundo de forma crítica-social.

1.2.2. Interação na Sala de Aula de Língua Estrangeira

Nesta subseção, apresento argumentos relevantes excepcionalmente para este estudo de caso que é a importância de se considerar uma pedagogia voltada às relações, interações, diálogos e conseqüentes negociações na sala de aula como é salientada por Moita Lopes (1996a, p.96; 2003, p.45) no qual afirma que a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e dos alunos.

O estabelecimento dessas relações é determinante em inúmeros aspectos de acordo com a visão de ensino-aprendizagem que norteiam o ensino fundamental, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, parecer no. CEB 04/98, Resolução CNE/CEB 02/1998 já mencionado no subitem – Socialização – A Pessoa Social deste estudo.

Também não há como eu, como professora-pesquisadora, desconsiderar neste estudo a ideia de diálogo e interação na própria questão do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nesse ponto, importa refletir acerca do que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais ao tratarem da natureza sociointeracional da linguagem, quando afirma que todo significado é dialógico, é construído pelos participantes do discurso e marcado pelo mundo social que o envolve – instituição, cultura e história. Todos os eventos interacionais ocorrem porque as pessoas agem no mundo social em um determinado momento e espaço (BRASIL, 1998, p. 27).

Também, na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky encontrei argumentos aos quais afirmam que sujeito e mundo são tratados conjuntamente porque o sujeito age e reflete como elaborador, criador e transformador do conhecimento e do mundo. Esses sujeitos concretos, situados no tempo e no espaço e inseridos no contexto sócioeconômico-cultural-político-histórico tornam-se sujeitos pela reflexão sobre o contexto (LIBERALI, 2009).

Na educação, essa perspectiva, o foco está na mediação, e o processo ensino-aprendizagem realiza-se em contextos históricos, sociais e culturais. A produção de conceitos científicos realiza-se na interação com conceitos cotidianos, por meio de tarefas de desafio e descobertas.

Alunos constituem-se como participantes da interação, parceiros na zona de construção. Já o professor atua como mediador e par mais experiente no conteúdo enfocado (op.cit., 2009) e concordando com a autora, no ponto em que ela discorre sobre a perspectiva histórico-cultural, posso entender que o professor é um parceiro mais experiente na conquista do conhecimento, interagindo com a experiência do aluno.

Dessa forma, o posso entender que o papel do ensino é mediar relação do conhecimento que o aluno trava com os objetos de conhecimento e consigo mesmo, para a construção de sua aprendizagem. (LIBÂNIO, 2001)

Pelos diversos motivos relacionados acima, do ponto de vista da interação dos alunos em sala de aula e as atividades em grupo podem ajudá-lo a desenvolver atitudes positivas em relação à sua autoestima e autonomia como aprendizes. Além disso, na origem da abordagem cooperativa, há uma preocupação de evitar que alunos considerados “low-achievers” (com baixo rendimento escolar) fiquem constantemente desmotivados e propícios a abandonar a escola por se considerar incapazes.

Assumindo como premissa que a aprendizagem se desenvolve na interação entre indivíduos com diferentes experiências e conhecimentos, e que tanto os pares mais experientes quanto menos experientes se beneficiam dessa interação, trabalharei com tarefas em grupos, pois segundo os PCNs-LE (BRASIL, 1998, p.58-59), eles apresentam potencial para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades, respeitando os ritmos de cada aprendiz, o que facilita também a construção de relações positivas entre alunos com diferentes níveis de proficiência.

Afinal, nesse sentido, posso entender que um ambiente menos competitivo e mais cooperativo se estabelece, no qual a diferença é vista como natural e positiva. Ademais, nas atividades estruturadas pelo princípio de cooperação, os alunos poderão variar suas funções nos grupos, o que permite também, respeitar os estilos de aprendizagem, as personalidades e o enfrentamento de situações-problema ao longo dessa interação a ser trabalhada pelos participantes desse estudo e por mim professora-pesquisadora.

1.3. Abordagem Cooperativa

Nesta parte da pesquisa, apresento Conceitos de Abordagem Cooperativa que abordam questões relacionadas à cooperação como parte integrante no processo de ensino-aprendizagem do aluno dentro da sala de aula, tais como: Lakatos (1985), Olsen e Kagan (1992), Piletti (1991), Paulo Freire (2001) e o documento oficial “Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998).

1.3.1. Conceito de Cooperação

Segundo Lakatos (1985, p.87), pode-se conceituar a cooperação como tipo particular de processo social em que dois ou mais indivíduos ou grupos atuam em conjunto para a consecução de um objetivo comum. É requisito especial e indispensável para a manutenção e continuidade dos grupos e sociedades.

1.3.2. Tipos de Cooperação

Argumento relevante a este estudo são os tipos de cooperação. Ela pode ser: temporária, quando os indivíduos se reúnem para a execução de uma tarefa durante um período determinado; contínua, quando ocorre entre indivíduos ou grupo que fixados em determinado local, necessitam sempre da colaboração uns dos outros; direta quando indivíduos ou grupos realizam, em conjunto, coisas semelhantes; e por último, indireta, que é a realização de trabalhos diferentes e surge, inevitavelmente, pelo fato de que nenhum indivíduo é autossuficiente, tendo que especializar-se em determinado ramo. (LAKATOS, 1985, p.88)

São inúmeros e complexos os interesses que levam os indivíduos e os grupos à cooperação. Pode ser a obtenção de algum bem material, interesses pessoais ou grupais, lealdade ao grupo e seus ideais, temos às pressões ou ataques de outros grupos, ou a própria necessidade estrutural, decorrente da mútua interdependência em virtude das funções especializadas. Resumindo, podemos dizer que a cooperação é a solidariedade social em ação como afirma Lakatos (1985, p.88). Ideia também defendida nos PCNs-LE em “Aprendizagem como forma de Co-Participação Social” (BRASIL, 1998, p. 58).

1.3.3. Características da Abordagem Cooperativa

Para que as atividades em grupo sejam cooperativas, algumas condições precisam existir e é por esse motivo que nem toda atividade em grupo pode ser chamada de cooperativa.

Nesse sentido, Olsen e Kagan (1992, p.8) propõem uma definição para o que se convencionou chamar de abordagem cooperativa, a saber: “Aprendizagem Cooperativa é um atividade de aprendizagem organizada em grupo para que a aprendizagem seja dependente socialmente por um intercâmbio estruturado de informações entre os alunos em grupos e na qual o aluno é responsabilizado por sua

própria aprendizagem e está motivado para aumentar o aprendizado dos outros”; ou seja, em sua definição, destaca-se a importância da dependência entre os alunos, criada pela maneira como a atividade é organizada, e da responsabilidade pelo próprio aprendizado e a dos outros colegas.

Argumento relevante para esse estudo e também encontrado nos PCNs-LE (BRASIL, 1998, p. 61-62) em “Interação e Configuração em sala de aula” são as características de atividades cooperativas que podem ser de:

- Interdependência positiva entre os alunos que se caracteriza ao fato de os alunos perceberem que o que afeta um membro da equipe afeta a todos os outros de forma positiva ou negativa, porque as atividades de todos os membros estão inter-relacionadas de alguma forma;
- Formação do grupo segundo critérios preestabelecidos que envolvem vários fatores, como tamanho do grupo, divisão dos alunos, função individual dos alunos em cada grupo;
- Corresponsabilidade pela aprendizagem, maneira pela qual os alunos percebem sua responsabilidade pela aprendizagem (a sua e a dos colegas);
- Desenvolvimento de habilidades sociais que em geral, são funções da língua que os alunos utilizam para negociar a interação na equipe e requerem, normalmente, uma instrução explícita do professor;

E por fim, a característica que mais levei em consideração para o desenvolvimento das tarefas - Organização da atividade de acordo com estruturas cooperativas que é a maneira de organizar a interação dentro das equipes, de forma a garantir todas as outras características de abordagem cooperativa - argumentadas na discussão de dados levantados pelos participantes focais e por mim professora-pesquisadora para esse estudo de caso.

Na China, por exemplo, segundo Meng (2010, p.701), a maioria das aulas de inglês é composta entre 40 e 50 estudantes e em cada sala e um terço deles é menos eficiente que o restante. Os estudantes são geralmente reservados e relutantes no uso do inglês; além disso, muitos deles também ficam constrangidos se eles cometem algum erro quando falam em frente de outros estudantes. Dessa forma, os professores precisam encontrar alguma forma de aumentar a autoconfiança de seus alunos, para motivar e encorajar a todos e desse modo melhorar suas fluências na língua inglesa. Por esse motivo, o autor afirma que “os

professores precisam ser capazes de gerenciar a interação na sala de aula de forma que permita a todos os alunos oportunidades iguais de participar; aprendizes também precisam saber como eles são esperados para interagir na sala de aula”.

Trabalhos em grupos e pares têm tornado-se cada vez mais frequentes no ensino de línguas pelas inúmeras vantagens. O trabalho em grupo, por exemplo, pode-se caracterizar como uma atividade cooperativa quando quatro estudantes, talvez com um tópico, fazendo um *role-play* ou resolvendo um problema. Em grupos, estudantes tendem a participar mais e igualmente, e eles são também mais capazes de experimentar e usar a língua do que se estivessem expostos a toda a classe.

O trabalho em pares proporciona muitas das mesmas vantagens apresentadas nos trabalhos em grupos. Os estudantes do momento unem-se a seus pares e começam a trabalhar num problema ou conversam sobre algo muito mais do que se o professor estivesse trabalhando com toda a classe, onde somente um estudante, de cada vez, conversa.

Trabalhos, em pares ou em grupo, dão chances aos estudantes de mais independência, porque “eles trabalham juntos sem o professor controlar cada movimento, eles tomam suas próprias decisões na aprendizagem, eles decidem que linguagem usar para completar as tarefas, e todos podem trabalhar sem a pressão de toda a classe ouvindo o que eles estão fazendo” (op.cit. MENG).

Por outro lado, quando se compara ao método tradicional da configuração da sala de aula, o autor diz que como temos visto,

[...] nesse modo tradicional organizado em sala de aula havia um professor central e único, com aprendizes sentados de frente ao professor e os estudantes gastavam mais tempo repetindo e manipulando modelos fornecidos por ele, os livros de exercícios e as fitas e habilidades desenvolvidas repetidas em coral entre os alunos. Dessa forma, os estudantes aprendiam a memorizar as palavras individualmente, as regras gramaticais e praticá-las em contextos artificiais; as estratégias subjacentes atrás das tarefas em sala de aula eram raramente explícitas. Como resultado, alguns dos estudantes da sala de aula podiam ler textos corretamente com boa entonação, podiam memorizar muitas palavras e expressões, no entanto eles raramente aprendiam como fazer uso do conhecimento de forma organizada e criativa. (MENG, 2010, p.702)

Isto é o mesmo que dizer que eles não aprendem como expressar suas próprias opiniões e dividir estas ideias comunicando-se com outras pessoas. Por essa razão, desenvolver a habilidade dos estudantes para usar a língua em situação real é a tarefa principal para todos os professores.

Por esse motivo, é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.54)

Nessa mesma perspectiva, o educador Paulo Freire (2001, p.16) apresenta uma afirmação dizendo: “o que importa, realmente, ao se ajudar o homem é ‘ajudá-lo a ajudar-se’. É promovê-lo. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos de sua comunidade.” Também Piletti (1991, p.246), em suas discussões acerca da colaboração social, afirma que uma criança torna-se capaz de concentração individual, quando trabalha sozinha, e de colaboração efetiva, quando participa de atividades em grupo:

A moral autônoma ou de cooperação desenvolve-se a partir do início do primeiro grau, com aumento do tempo de convivência da criança com companheiros da mesma idade. Diminui a influência dos pais, dos adultos, e aumenta a influência das crianças da mesma idade. Ao entrar na escola, cresce a responsabilidade da criança, que então precisa tomar decisões sobre os deveres escolares, os brinquedos com os colegas etc. Por outro lado, o contato com outras crianças, que têm outros pais com sistema diferentes de educação, faz com que a criança veja que há discordância entre os adultos. Então começa a formar seu próprio ponto de vista, como consequência da interação com seus companheiros. (PILETTI, 1991, p.253)

Ideia semelhante é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais que indicam como objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de

[...] compreender a cidadania como participação social e política assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL, 1998, p.07),

Também é defendida na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008, p.23) com relação à prioridade para o contexto do trabalho afirmando que “o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo com a realidade”, pois “o valor

do trabalho incide em toda a vida escolar: desde a valorização dos trabalhadores da escola e da família, até o respeito aos trabalhadores da comunidade, o conhecimento do trabalho como produtor da riqueza e o reconhecimento de que um dos fundamentos da desigualdade social é a remuneração injusta do trabalho”.

Dessa forma, e com base nesse conjunto de conceitos sobre a aprendizagem cooperativa, é possível prever que muito do que nos orienta em termos de cooperação para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira pressupõe aspectos de interação, colaboração, cooperação, parceria e descentralização, em oposição à figura do professor visto como detentor de todos os conhecimentos.

Apoiando-me nos princípios apresentados e discutidos acima, tentarei trabalhar com os alunos participantes de minha pesquisa de forma cooperativa para que eu possa ao final deste trabalho concluir se o espaço físico, trabalhado com interação em diferentes configurações espacial da sala de aula poderá favorecer ou não no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos anos finais da Educação Fundamental Terceiro e Quarto Ciclos.

1.3.4. Configurações da Sala de Aula - Interação e Configuração Espacial em Sala de Aula

A partir desse tópico, retomo a questão principal de minha pesquisa, o foco de interesse motivador do estudo, procurando investigar de que modo o espaço físico da sala de aula influencia no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e como a utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula pode favorecer uma aprendizagem de Língua Inglesa aos alunos de escola pública do estado de São Paulo.

Pelos motivos relacionados acima e tendo em vista que a abordagem cooperativa envolve o trabalho dos alunos em equipe, focalizando resultados de aprendizagem que beneficiam o grupo todo, uma das questões a ser levada em conta ao organizar atividades em grupos é a disposição das equipes na configuração espacial da sala de aula, uma vez que a organização eficiente e planejada do espaço é benéfica ao professor, pois possibilita a movimentação por entre os grupos e o monitoramento das equipes durante a realização das atividades pois conforme os PCNs,

[...] quando se conversa com alguém, um dos aspectos a considerar é como o espaço está organizado durante a conversa. Se as pessoas conversam em pé, com três pessoas em um grupo, espera-se que a conversa se dirija às três pessoas dispostas nessa configuração espacial. Seria de estranhar se uma delas fosse ignorada, ou que a palavra fosse voltada a uma pessoa que faz parte do grupo de trás. Isso quer dizer, portanto, que a maneira como a configuração espacial está organizada tem implicações diretas para a qualidade da interação e, desse modo, para a da aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.61)

Além disso, “é útil pensar na organização espacial da sala de aula de outras formas que facilitem a força catalisadora do discurso na construção da aprendizagem. Organizações dos alunos em grupos ou em círculos parecem ser mais produtivas na promoção da interação”. (BRASIL, 1998, p.61)

Ideia semelhante a dos PCNs-LE acima citada, também é defendida por Jo Budden (2008) na qual apresenta sugestões de organização da sala dadas pela autora.

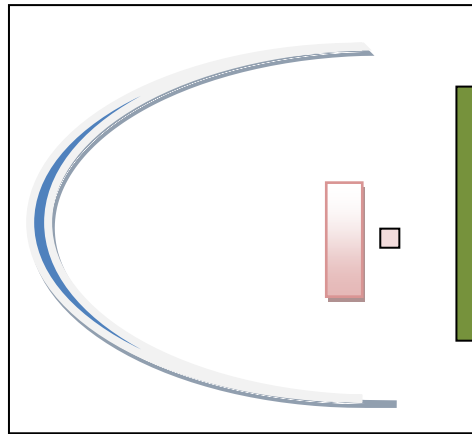
Dentre os formatos que a sala de aula pode ter, a autora explica quais seriam as melhores configurações dependendo do objetivo de aprendizagem e do tipo de atividade.

1.3.4.1. Tipos de Configuração da Sala de Aula:

Alguns tipos de configuração da sala de aula, segundo a autora Budden (2008), podem ser classificados em:

1. Mesas e cadeiras alinhadas em ferradura

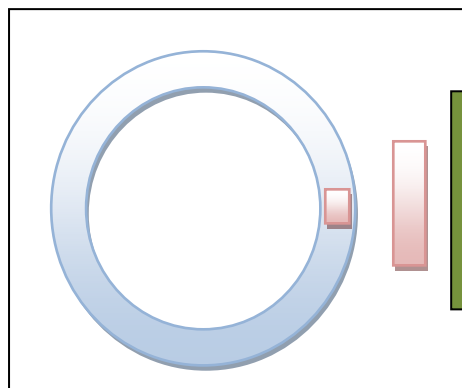
Mesas dispostas em ferradura ou fazendo a forma quadrada com apenas três lados mostra-se adequado para trabalhos do Conselho e falando de atividades. Todos os alunos serão capazes de ver o professor, a diretoria e os outros e o professor terá um lindo espaço no meio e do lado de fora para monitorar. Se uma classe for muito grande, pode-se obter um efeito semelhante tendo uma ferradura dentro de outra e usando linhas duplas.



Mesas e cadeiras alinhadas em ferradura

2. Mesas e cadeiras alinhadas em círculo

As mesas são colocadas ao lado das paredes e somente as cadeiras permanecem em círculo. O professor pode sentar em círculo com seus alunos. Se eles precisam escrever em determinados momentos da aula eles podem ir trabalhar nas mesas de frente para as paredes ao redor do exterior ou podem descansar uma pasta em seus joelhos e ficar no círculo. A formação do círculo é adequada para jogos, discussões em grupo (Fóruns), dar boas-vindas aos seus alunos no início da aula, fazer registro e conversar com os alunos.

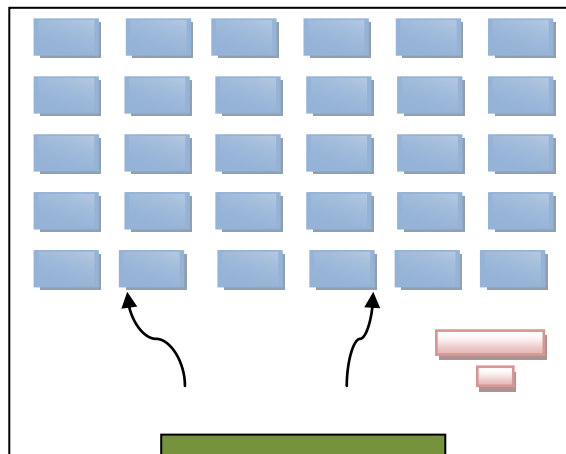


Mesas e cadeiras alinhadas em círculo

3. Mesas e cadeiras alinhadas em linhas tradicionais

Apesar de muitas escolas ainda usarem linhas tradicionais, como podemos verificar em espaços pequenos com muitas pessoas, Budden (2008) explica que é nesse aspecto que há muito poucas vantagens para um professor de língua. Se os

alunos estão sentados em duplas que tem pares imediatos, feitas pelo trabalho de par, mas que provavelmente o professor vai querer mudar os pares em algum momento, nesse aspecto, há apenas uma vantagem limitada. Se o professor não tem dificuldade de circular ao redor por trás dos alunos para olhar seu trabalho, pode ser muito difícil de controlar as tarefas. Se o professor tem que trabalhar nesta configuração, o autor sugere que talvez se deva pensar nos espaços na frente da classe e nos corredores entre as linhas. Para realizar tarefas de menor atividade, Budden sugere fazer uso deste dispositivo em sala de aula. No entanto, ele sugere procurar espaços alternativos para determinadas tarefas de grupo, como os corredores, parque infantil ou salões.



Mesas e cadeiras alinhadas em linhas tradicionais

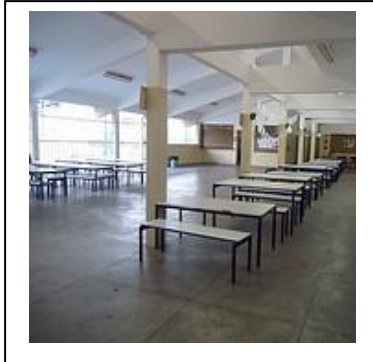
A seguir, apresento exemplos de algumas configurações de salas de aula tradicionais mais utilizadas nas escolas públicas do estado de São Paulo, além de alguns espaços alternativos utilizados por alguns professores da rede pública da educação:

Configurações de salas de aula tradicionais:

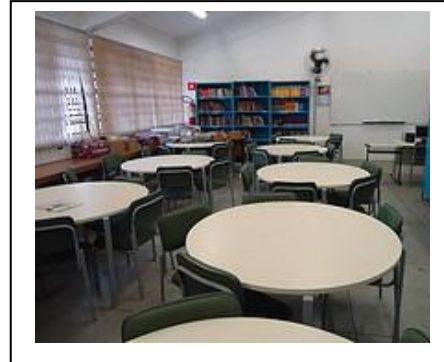


Mesas e cadeiras alinhadas uma atrás da outra

Alguns exemplos de espaços Alternativos:



Pátio interno

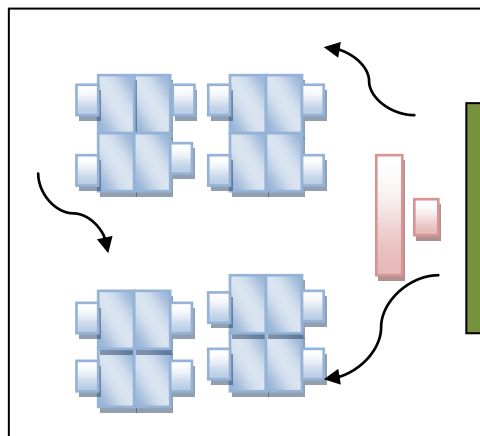


Sala de leitura

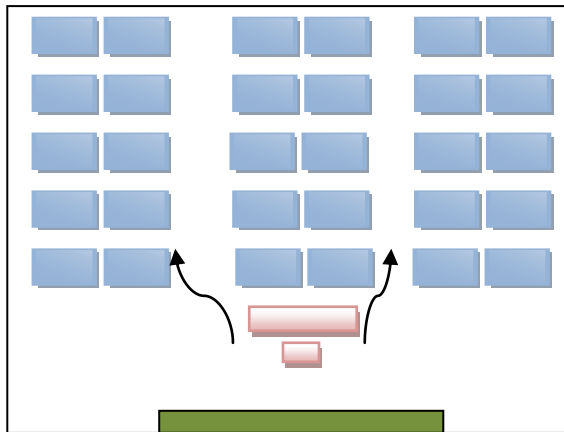
4. Mesas e cadeiras alinhadas em grupos

Mesas aninhadas são adequadas para trabalhos de pequenos grupos e projetos. Pode ser difícil para começar as aulas, porém, quando os alunos já estão sentados a mesas pequenas, alguns alunos ficarão de costas para o professor. Por esse motivo, o autor sugere que, se possível, os alunos estejam sentados e recomenda que o professor circule ao redor da sala de aula quando precisar dar instruções ou alterar as atividades e ainda propõe em “Surpreenda sua classe, aparecendo em diferentes lugares ao redor da sala” (BUDDEN, 2008).

A - Mesas e cadeiras alinhadas em grupos de quatro alunos



B - Mesas e cadeiras alinhadas em duplas



Em suma, a formação de grupos, de acordo com a abordagem cooperativa, proporciona momentos de troca na língua materna e, o que é sempre desejável, em inglês.

As atividades em grupo podem ser ferramentas adequadas de aprendizagem no sentido de estimularem a comunicação em inglês entre os alunos.

Por outro lado, Howarth (2006) apresenta recomendações sobre a interação oral em sala de aula e algumas dificuldades que o professor enfrenta ao promover essa interação, além de propor ideias que auxiliam o professor nesse sentido, concluindo que

A interação ajuda o aluno a desenvolver competências sociais e dessa forma maximizar a interação em sala de aula é uma parte importante no papel do professor na aprendizagem de línguas, pois a interação não vai necessariamente acontecer espontaneamente, no entanto, e na minha opinião, tem que ser considerada antes de ensinar porque exigem premeditação e é, portanto, uma parte do processo de planejamento de aula. (HOWARTH, 2006)

Nesta mesma perspectiva, encontrei um argumento relevante a este estudo nos PCN-LE, os quais afirmam que uma configuração diferente de arranjos espaciais em sala de aula não é suficiente para que haja envolvimento dos alunos na interação, o professor precisa compreender a relação entre interação e aprendizagem, as características do encontro interacional em sala de aula e que aprenda a compartilhar seu poder, cedendo um espaço para a voz do aluno ao aceitar seus tópicos e as suas construções interpretativas. (BRASIL, 1998, p.61)

Por fim, é possível perceber que todos os autores recomendam ao professor o reconhecimento e a aplicação dos direitos linguísticos dos seus alunos, para que a convivência em sala de aula reflita em uma democracia comunicativa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentarei o método de investigação escolhido, bem como o contexto da pesquisa, os participantes, instrumentos de coleta e os procedimentos de análise de dados para responder às perguntas que orientam este estudo de caso:

1. De que modo o espaço físico da sala de aula influencia no ensino-aprendizagem de LE?
2. Como a utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula pode favorecer uma aprendizagem de LE?

2.1. Escolha Metodológica

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo observacional de paradigma interpretativista; portanto, não se pretende aqui quantificar dados nem mesmo fazer generalizações, mas sim tecer interpretações sobre os dados coletados. O estudo está voltado à natureza da sala de aula como ambiente social e culturalmente organizado para o aprendizado, preocupando-se também com o significado e a ação no social que ocorre em cenas concretas de interação. Em outras palavras, este estudo, desenvolvido ao longo de dois semestres letivos, objetiva um ensino-aprendizagem de Língua Inglesa numa interação social com 8 alunos participantes focais do nono ano numa escola pública do estado de São Paulo voltado às interpretações dos dados coletados.

Cabe ressaltar que a condição de uma pesquisa interpretativista envolve observação participante intensa e direta, seguida de cuidadosas reflexões sobre o que é observado dentro do campo escolhido. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador é sempre sujeito, pois segundo Lincoln e Guba (apud LIBERALI, 2011, p.19) o conhecimento produzido nesse paradigma seria subjetivo e contextualizado. Em

outras palavras, o conhecimento é produzido com base em elementos de referência definidos pelos pesquisadores.

A estratégia de pesquisa é de estudo de caso, pois segundo Vergara (op. cit. LIBERALI, 2011) este tipo de estudo busca profundidade e detalhamento, sendo, normalmente, restrito a um grupo específico como, por exemplo, uma família, uma empresa, um produto; ademais, Rizzini et al (1999, p.29) acrescenta que este tipo de estudo é intensivo, exaustivo e profundo.

Por outro lado, na visão de Stake (apud LIBERALI, 2011) o estudo de caso não é propriamente uma escolha metodológica, mas uma escolha de um objeto a ser estudado. O foco essencial do estudo está no interesse pelo caso único e particular que deve ser bem delimitado por características específicas, ou seja, cada estudo concentra sua investigação em um único caso, que deve ser estudado em seu contexto natural.

Por esse motivo, escolhi o estudo de caso, pois permite-me investigar e tentar descobrir até que ponto a utilização do espaço físico da sala de aula influencia e favorece o ensino-aprendizagem de LE em interações em diferentes configurações espacial em sala de aula.

Ademais, a análise interpretativista da sala de aula possibilitará enfocar um microcontexto que fornecerá elementos para a análise, compreensão e descrição de processos e mudanças na prática do professor e no aprendizado do professor e dos alunos. Além disso, essa concepção teria como função essencial a possibilidade de encontrar os sentidos dados à realidade pelos agentes, e não controlar essa realidade, preocupação esta típica do paradigma positivista (LIBERALI, 2011).

Por esses motivos, no desenvolvimento desta pesquisa, trabalharei com o método qualitativo que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, como afirma Minayo (apud LIBERALI, 2011).

Esse método ocupa-se do estudo dos significados das ações e das relações humanas, e tem como base pesquisas de cunho interpretativista e a subjetividade passa a ser o fundamento do sentido da vida social.

Nessa perspectiva, Minayo (op. cit. LIBERALI, 2011) afirma que os pesquisadores focalizam sua atenção na compreensão e explicação das relações sociais explicitadas na vivência, experiência, cotidianidade das ações humanas em relação estreita com a compreensão das estruturas e instituições que a compõem.

2.2. Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa foi aplicada em uma escola da rede pública estadual de São Paulo que está situada na região norte da cidade de São Paulo, próximo ao bairro do Horto Florestal – Reserva Florestal do Parque Estadual da Cantareira - Barro Branco e conta com aproximadamente 1200 alunos, provindos de várias comunidades, pois nesta localização há famílias de nível médio a alto.

Nas proximidades da escola, encontramos cinco instituições de ensino, distribuídas em: uma do Ensino Fundamental I, uma do Fundamental II e outra do Ensino Médio Estaduais, uma EMEI e uma particular. O local é residencial, não havendo nenhum comércio próximo à escola.

Há, também, uma igreja católica, a Secretaria do Verde e do Meio Ambiente, Secretaria Municipal da Educação, Clube Escola Copa 70, Hospital da Polícia Militar, Academia Militar do Barro Branco e Clube Judaico Macabi.

A escola oferece ensino nos três períodos do dia, distribuídos em: período da manhã com o Ensino Médio (primeiro, segundo e terceiros anos), tarde com o Ensino Fundamental – anos finais (sexto, sétimo, oitavo e nono anos); além do período noturno com o Ensino para Jovens e Adultos – EJA - Ensino Médio (primeiro, segundo e terceiro anos).

Ela compõe-se de trinta e uma salas sendo: catorze utilizadas para o ensino regular no período matutino, treze regulares e uma para reforço no período vespertino; e oito no período noturno; uma biblioteca/sala de leitura; refeitório, cozinha, cantina, sala dos professores, sala Gourmet, sala de Vídeo, sala de Informática, sala de coordenação, sala de direção, sala de arquivo morto, secretaria, sala da secretária, sala de inspetor de alunos, duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta e outra não; além de uma área para os alunos utilizarem para a prática de jogos e brincadeiras.

Além disso, a escola possui dezenove computadores distribuídos da seguinte forma: dois na sala da Diretoria, dois na sala de coordenação, dois na sala dos professores, cinco no Laboratório de Informática, um na sala de Leitura/Biblioteca, um na sala de reforço, dois na sala da secretária e quatro na secretaria; além de um VHS, DVD e um retroprojeter na sala de Vídeo.

Na biblioteca da escola, há um professor remanejado responsável que atua nos períodos matutino e vespertino; além dos professores que realizam trabalhos, fazendo uso de materiais disponíveis; e, no acervo há livros de literatura, livros didáticos e paradidáticos; revistas de informações em geral, revistas de Histórias em Quadrinhos e jornais entre outros; permitindo que os alunos levem livros para suas casas. Ademais, a sala é utilizada para os encontros pedagógicos com os diretores, coordenadores e professores, e em algumas situações, com os pais de alunos.

Os alunos em sua maioria não pertencem ao bairro onde a escola está localizada e a classe social na qual estão inseridos é de média baixa e poucos tiveram a oportunidade de estudar em uma escola de língua e outros que tiveram, estudaram no máximo por dois semestres.

Outrossim, a escola participa de um projeto educacional “Gol de Letra” oferecido às comunidades socialmente vulneráveis, por meio de Programas de Educação Integral para crianças, adolescentes e jovens; encontros e ações socioeducativas para famílias e moradores dos arredores, cuja missão é contribuir para a formação cultural e educacional de crianças e jovens para que possam atuar com autonomia na transformação de suas realidades.

A visão do projeto educacional Gol de Letra é ser reconhecida como organização que desenvolve e dissemina práticas que contribuem para a transformação social, e seus valores desenvolvidos são: Dignidade, Fraternidade, Perseverança e Solidariedade.

Por este motivo, a escola pesquisada tem participação efetiva em receber os integrantes desse projeto visando melhorias socioculturais em seu espaço físico, pois como afirma o autor Leffa (2007) “a comunidade é um espaço de espírito, mas como não existe uma comunidade de um indivíduo só, ela deve incorporar determinados artefatos para fazer a mediação entre o indivíduo e a comunidade, o que se dá por meio de uma atividade do indivíduo”.

O programa escolar responde à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o conteúdo apresentado na disciplina de LEM - Inglês segue o Currículo do Estado de São Paulo.

2.3. Turma Participante

Os dados coletados pertencem a uma turma com 29 alunos do nono ano do Ensino Fundamental (anos finais), da qual, ao longo de dois semestres letivo, apenas oito alunos são participantes focais (de acordo com o Parecer Consubstanciado no. 782.840 do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com data de relatoria em 11/08/2014). Estes alunos contam com idade entre treze e quinze anos e estudam na mesma escola há pelo menos três anos e meio.

Alguns alunos afirmam gostar da língua inglesa e, por isso, aprendem a língua por meio de jogos *on-line* e com traduções de músicas retiradas da internet; por outro lado, há também os alunos que apresentam dificuldades em aprender a língua e não entendem o que os professores de inglês ensinam, porém conseguem aprender com os colegas; além dos alunos que afirmam que o inglês poderá contribuir para um melhor mercado de trabalho no futuro. Por esse motivo, escolhi como foco principal para minha pesquisa a interação social entre os alunos participantes a partir de mudanças do espaço físico para promover a autonomia do aluno em sala de aula.

Além deles, eu, a professora-pesquisadora que atuo na rede pública do estado de São Paulo aproximadamente há três anos e nesta unidade escolar, há apenas um ano e meio.

2.3.1. Alunos Participantes Focais

Os alunos participantes focais dessa pesquisa afirmam que foi por livre e espontânea vontade e, com a aprovação dos seus responsáveis, colaboraram com dados para esse estudo de caso. São eles:

A1 – 15 anos de idade, aluno com dislexia diagnosticada a partir de exames psicológico e neurológico apresentados pelo pai para a direção e coordenação da escola, estuda nesta unidade escolar há quatro e vive apenas com seu pai, ficando a maior parte do tempo em casa e sozinho, ajudando seu pai no que precisa. Ele gosta muito de estudar, mas admite ter um pouco de dificuldade na aprendizagem

em todas as matérias. Diz, também, que não sente falta de sua mãe que mora com sua irmã em um bairro próximo à sua residência.

A2 – 13 anos de idade, aluna com problemas de aprendizagem na língua inglesa e nas disciplinas de Códigos e linguagem, mas quer muito aprender; também possui déficit de atenção segundo diagnóstico psicológico e neurológico apresentado pelos pais para a coordenação e direção da unidade escolar que estuda há quatro anos.

A3 – 13 anos de idade, aluna sem problemas de aprendizagem e introvertida. Conversa apenas com as colegas que estão próximas na sala de aula e não aumenta seu ciclo de relacionamento com outras alunas. Estuda há quatro anos nesta unidade escolar.

A4 – 14 anos de idade, aluna alegre e comunicativa, além de gostar muito de ensinar as colegas e escutar músicas em inglês. Estuda há quatro anos nesta unidade escolar.

A5 – 14 anos de idade, aluno tímido, mas gosta de seu grupo de amizades. Também gosta de trocar informações com seus colegas e de *video-games* e estuda há quatro anos nesta unidade escolar.

A6 – 13 anos de idade, aluna tímida e envergonhada. Não gosta de falar em público e tem um pouco de dificuldade na aprendizagem. Estuda há quatro anos nesta unidade escolar.

A7 – 14 anos de idade, a aluna gosta de se comunicar e de ensinar as colegas. Não consegue ficar sozinha na sala de aula e afirma ter necessidade de estar sempre perto de alguém. Ela acredita que o inglês é importante para o seu futuro, pois “...hoje em dia, sem inglês não se consegue melhores empregos e oportunidades”. Estuda desde a quinta série nesta unidade escolar.

A8 – 14 anos de idade, o aluno que gostaria muito de aprender inglês e afirma que desde que começou a aprender esta língua, não consegue prestar atenção na aula

por falta de motivação, ou seja, ele não vê importância em aprender inglês. Estuda há quatro anos nesta unidade escolar.

2.4. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de dados

Nesta pesquisa, utilizo questionários (1 e 2), entrevistas semiestruturadas (Q1 – Q5) e um diário de bordo para a obtenção de dados como instrumentos de conhecimento para a formulação e definição do problema a ser tratado, pois, conforme afirmam os autores Bredo e Feinberg (apud LIBERALI, 2011)

“para que uma pesquisa possa ser aceita em um meio acadêmico, é preciso que as pessoas possam perceber que seus resultados não advêm apenas da vontade, gosto ou opinião do pesquisador; há a necessidade de que o estudo realizado seja comprovado e/ou compreendido em sua extensão e nessa perspectiva critérios de validade, confiabilidade e/ou credibilidade devem ser trabalhados”.

Ideia semelhante também é apresentada por Santos (2012, p.13) quando propõe que “as afirmações científicas que compõem o TCC devem: expressar uma descoberta verdadeira; apresentar provas, o que na verdade distinguem o trabalho científico daquele que não é: a importância de uma investigação científica consiste na busca de provas conclusivas”.

Assim, também, eu, professora-pesquisadora busco provas para uma conclusão de meus questionamentos acerca da utilização mais eficiente do espaço físico e sua influência no ensino-aprendizagem na sala de aula a partir de investigações feitas através de entrevistas, questionários e observações.

Esse processo parte dos conhecimentos e das experiências práticas acumulados da sistematização, recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados.

Para esta pesquisa, descrevo os instrumentos de coleta de dados utilizados:

- **entrevista** que consiste numa conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificadas, e grupo focal, que é utilizado para elucidar questões do pesquisador, antes da escolha, formulação e aplicação de outras técnicas de coleta de dados.

As entrevistas, a princípio, foram realizadas em grupo, pois têm por finalidade obter um maior número de informações sobre a turma de alunos pesquisada num espaço menor de tempo, além de poder levantar os principais problemas da turma e suas possíveis causas.

O tipo de entrevista é semiestruturada (MINAYO, 2012, p.64), pois consiste na aplicação de pequenos questionários sobre um tema específico, para facilitar a sistematização e codificação. Apenas algumas questões e tópicos são pré-determinados e muitas questões são formuladas durante a entrevista, além disso, as irrelevantes são abandonadas.

Após selecionar alguns alunos, as entrevistas são feitas com informante chave que têm por finalidade obter informações específicas, pois são pessoas que pertencem ao grupo estudado e que podem facilitar não só a coleta, mas também a análise dos dados do grupo pesquisado.

A técnica do grupo focal é utilizada para coleta de novas informações, permitindo não só questionamentos sobre as técnicas escolhidas e aplicadas na pesquisa, pois ela possibilita a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados a um tema específico, mas também, aos grupos pequenos, de oito pessoas, estímulos à inter-relação entre os participantes. Nesta técnica, é essencial salientar a importância de cada pessoa e sua contribuição em participar das discussões do grupo como afirma Rizzini (et al 1999).

Entrevista (Q1)

<p>Respondido em ____/____/____, ATIVIDADES, EXERCÍCIOS DA APOSTILA E AVALIAÇÃO DO PRIMEIRO BIMESTRE: tema - "Biographs"</p> <p>Nome: _____ no. _____</p> <p>Responda individualmente</p> <p>1. Você teve alguma dificuldade em fazer as atividades? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Se você respondeu sim, que dificuldades você teve? Como você superou essas dificuldades? Dê exemplos _____</p> <p>2. Você acha que o fato de estar sentado ao lado do seu colega de sala em quase toda a aula de inglês pode trazer para você alguma dificuldade em fazer as atividades? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Por quê? Dê exemplos: _____</p> <p>3. O que você aprendeu em relação à estrutura de um verbete de enciclopédia em inglês? Dê exemplos: _____</p> <p>4. Como você se sente em fazer uma avaliação de inglês com seu colega? _____</p> <p style="text-align: right;">Obrigada pelas respostas! Teacher Maria Inês</p>
--

Entrevista (Q2)

Respondido em ____/____/____, RETOMADA DE INTERESSES DOS ALUNOS EM APRENDER A LÍNGUA ESTRANGEIRA APÓS ATIVIDADES REALIZADAS EM GRUPOS DE ATÉ 2 ALUNOS

Nome: _____ no.: _____

Responda individualmente

1. Como você avalia o seu grau de dificuldade em fazer as atividades até agora? Assinale uma alternativa e dê exemplos:

() nenhuma dificuldade () pouca dificuldade
() média dificuldade () muita dificuldade

2. Caso você tenha apresentado dificuldades na aula de hoje, que estratégias você utilizou para superá-las? Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

() ajuda a explicação de um ou mais colegas
() ajuda e explicação da professora
() uso do dicionário de inglês
() uso de palavras parecidas com o português
() eu já conhecia algumas palavras em inglês
() outra estratégia – qual? _____

3. As primeiras atividades do bimestre foram feitas com biografias em inglês, com a disposição da sala de aula individual. Você acha que isso dificultou na hora de fazer as atividades?

() sim () não

Por quê? Dê exemplos

4. Nas aulas seguintes do bimestre foram feitas com biografias em inglês, com a disposição da sala de aula em duplas. Você acha que isso dificultou na hora de fazer as atividades?

() sim () não

Por quê? Dê exemplos:

5. O que você aprendeu na aula de biografias? Dê exemplos:

Obrigada pelas respostas!
Teacher Maria Inês.

Entrevista (Q3)

Respondido em ____/____/____ ATIVIDADE EM GRUPOS – Projeto "Inventions and Inventors"

Nome: _____ no.: _____

Responda individualmente

- Houve algum "líder" no grupo, que ajudou na realização das atividades de hoje e serviu de "professor" para os outros colegas?
 sim não
 Se você assinalou sim, quem foi? Como ele(a) ajudou nas realizações das atividades? Dê exemplos: _____
- Qual foi o seu papel na realização das atividades em grupo?
 eu fiz as atividades, mas não ajudei meus colegas do grupo
 eu fiz as atividades e também ajudei os colegas do grupo
 eu não fiz as atividades, mas ajudei os colegas do grupo
 eu não fiz as atividades, nem ajudei os colegas do grupo
- Caso você tenha ajudado seus colegas a fazer as atividades, como você os ajudou? Dê exemplos: _____
- Quem foram seus colegas de grupo nas atividades? Coloque nome e no. de chamada

- Quem você prefere que seja seu professor, tirando suas dúvidas e explicando como fazer as atividades durante as aulas?
 o próprio professor um colega de classe
 Por quê? Justifique sua resposta:

- O que você aprendeu na aula de hoje? Dê exemplos:

Obrigada pelas respostas!
Teacher Maria Inês.

Entrevista (Q4)

Respondido em ____/____/____ ATIVIDADE EM CÍRCULO E FERRADURA – Discussão sobre a gravidez na adolescência

Nome: _____ no.: _____

Responda individualmente

- Na sua opinião, qual foi a maior dificuldade que você encontrou para trabalhar nesta pesquisa?
 o tema
 o relacionamento entre colegas
 a discussão sobre o tema com seus colegas
 a timidez
 outros _____
- Você achou o tema pertinente, interessante para a faixa etária de sua sala de aula?
 sim não
- Você acha que seus colegas de sala, que não fazem parte do grupo, gostaram de fazer esta pesquisa?
 sim não
- Qual foi o maior problema que você encontrou para discutir este tema:
 falta de conhecimento sobre o assunto
 falta de oportunidades de discutir o tema com os professores
 falta de oportunidades de discutir o tema com os colegas
 falta de oportunidades de discutir o tema com familiares
 outros. Quais _____
- O trabalho apresentado na sala de aula em formato de círculo/Ferradura permitiu um melhor entrosamento com os colegas da sala?
 sim não
- Desde o início do ano letivo, você tem trabalho de diferentes formas na sala de aula. Para cada atividade, seu professor apresentou uma maneira diferenciada de layout com as mesas e cadeiras. Na sua opinião, isto facilitou a sua aprendizagem em língua inglesa?
 sim não
 Por quê? Justifique sua resposta.

Obrigada pelas respostas!
Teacher Maria Inês.

Entrevista (Q5)

Respondido em ____/____/____

Nome: _____ no. _____

Responda individualmente

1. Na sua opinião, ao trabalhar em grupos ou individualmente, quais foram as atividades mais fáceis da apostila? Por quê?

 As atividades mais difíceis? Por quê?

2. De todas as atividades realizadas ao longo dos três bimestres, quais você mais gostou de fazer? Por quê? Dê exemplos e justifique sua resposta:

3. Quais as atividades que você não gostou de fazer por estar trabalhando individualmente ou em grupo? Por quê? Dê exemplos e justifique sua resposta.

4. Como você avalia a sua aprendizagem? Assinale com um (x) uma alternativa e justifique sua resposta:
 foi pouca, quase nada
 foi pouca
 foi média
 foi melhor
 foi bem melhor
 Porque... _____
5. Você acha que o fato de você ter trabalhado em diferentes layouts dentro da sala de aula trouxe dificuldades em fazer as atividades?
 sim não
 Por quê? Dê exemplos: _____
6. Na sua opinião, qual a disposição das mesas e cadeiras que sua sala de aula deve ter para que o sua aprendizagem seja melhor?
 espaços alinhados com uma carteira em frente a outra
 espaços alinhados em duplas
 espaços alinhados na disposição de ferradura
 espaços alinhados em grupos de quatro alunos
 espaços alinhados em círculo
 outra: _____
7. Dê uma nota de zero (0) a 10 (dez) para os seguintes itens e faça comentários sobre suas respostas
 Zero (0) = a nota mínima
 Dez (10) = a nota máxima
 atividades feitas individualmente
 atividades feitas em dupla
 atividades apresentadas em forma de círculo
 atividades apresentadas em forma de ferradura
 atividades feitas em grupos de quatro (4) alunos
 Faça aqui seus comentários se achar necessário.

8. Na sua opinião, qual foi o melhor layout apresentado para você trabalhar na sala de aula? Por quê?

9. Se você pudesse, mudaria o layout em algumas das disciplinas da escola?
 sim não
 Se respondeu sim, em quais disciplinas? Por quê?

10. Você acha que as atividades feitas ao longo de nossa pesquisa ajudaram a melhorar seu desempenho na língua inglesa?
 sim não
 Justifique: _____
11. Na sua opinião, qual foi o layout da sala de aula que fez você aprender mais? Por quê?

12. Na sua opinião, qual tipo de interação proporcionou melhor autonomia no ensino-aprendizagem para a classe: (Mais de um item poderá ser assinalado)
 a) _____ A ferradura
 b) _____ Cadeiras em círculo
 c) _____ Linhas tradicionais
 d) _____ Mesinhas alinhadas em grupos
 e) _____ Mesinhas alinhadas lado a lado
 Querido aluno-colaborador, agradeço a você e aos seus familiares pela sua colaboração tão importante para a melhoria da educação nas escolas públicas do estado de São Paulo no ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Estrangeira – Inglês.

Obrigada pelas respostas!
 Sucesso a todos!
 Teacher Maria Inês

- **sondagem de opinião** que será elaborado mediante questionários estruturados (MINAYO, 2012, p. 64), nos quais os participantes focais serão condicionados a dar respostas a perguntas formuladas. Para essa coleta de dados utilizarei dois questionários: um da Prof. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (Questionário 1) e outro meu, professora-pesquisadora Maria Inês Correia de Campos (Questionário 2).

(Questionário 1)

<p>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO Curso de Especialização <i>Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública</i></p> <p>Questionário elaborado pela Profª Drª Rosinda de Castro Guerra Ramos para o módulo de <u>Necessidades e Objetivos do Ensino de Inglês na Escola Pública</u> do curso <u>Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando</u> (1998).</p>
<p>O objetivo deste questionário é obter informações a seu respeito para um melhor planejamento de seu curso de inglês.</p>
<p>Idade: _____ Série _____ Data: _____</p>
<p>1. Você estudou Inglês no Ensino Fundamental? Sim _____ Quanto tempo? _____ Não: _____</p>
<p>2. Você faz / fez algum curso de Inglês fora da escola? _____ Quanto tempo? _____</p>
<p>3. No que você acha que o inglês contribui / pode contribuir para sua vida? _____</p>
<p>4. Você tem interesse e está motivado para aprender Inglês? Assinale com um X uma das alternativas abaixo: a) _____ altamente motivado b) _____ muito interessado e motivado c) _____ mais ou menos interessado e motivado d) _____ pouco interessado e motivado e) _____ nada interessado ou motivado</p>
<p>5. O que mais gosta de fazer com Inglês? Assinale com um X uma ou mais alternativas: Falar _____ Ouvir _____ Ler _____ Escrever _____</p>
<p>6. O que você faz no seu tempo livre? Escreva abaixo 5 atividades que você mais gosta de fazer: a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____</p>
<p>7. Como você estuda melhor? Assinale com um X: Sozinho? _____ Com colegas? _____</p>
<p>8. Na sua opinião quais itens abaixo são um problema para sua aprendizagem de inglês? Assinale com X uma ou mais alternativas: _____ falta de vocabulário _____ falta de motivação _____ falta de oportunidade para usar o que aprende _____ medo de errar e ser criticado _____ pouco conhecimento das regras gramaticais _____ não entender o que o outro fala _____ outros. Especifique _____</p>
<p>9. Você se sente à vontade falando Inglês em sua sala de aula? Sim _____ Não _____</p>

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

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

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

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

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

_____ oportunidades de conversar em Inglês
 _____ leitura de textos autênticos (de revista, jornais, etc.)
 _____ música
 _____ exercícios gramaticais
 _____ jogos
 _____ informação cultural
 _____ outros. Especifique _____

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

(Questionário 2)

Questionário elaborado pela Professora Maria Inês Correia de Campos para o Trabalho de Conclusão de Curso: "Caminhos para Promover a Autonomia do Aluno em Sala de Aula a Partir de Mudanças do Espaço Físico" (2014).

O objetivo deste questionário é obter informações para um melhor planejamento da aula e promover o ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna – Inglês com as mudanças do espaço físico em sala de aula.

Nome do aluno participante da pesquisa: _____

1. Tipo de "Classroom layout" trabalhado: _____

a) _____ A ferradura
 b) _____ Cadeiras em círculo
 c) _____ Linhas tradicionais
 d) _____ Mesinhas alinhadas em grupos
 e) _____ Mesinhas alinhadas lado a lado

2. Após algumas mudanças no espaço físico da sala de aula, você prefere estudar:
 Sozinho? _____ Com colegas? _____

3. Acredita que melhorou o visual e a limpeza da sala de aula?
 Sim _____ Não _____

4. Acha que a mudança ajuda você a aprender?
 Sim _____ Não _____

5. Esta disposição das mesas promoveu interação?
Sim _____ Não _____

6. Os colegas da sala (que não fazem parte da pesquisa) estão gostando dessa mudança?
Sim _____ Não _____

7. Você continua motivado a aprender Inglês? Assinale com um X uma das alternativas abaixo

a) _____ altamente motivado
b) _____ muito interessado e motivado
c) _____ mais ou menos interessado e motivado
d) _____ pouco interessado e motivado
e) _____ nada interessado ou motivado

8. Após algumas mudanças em sala de aula, o que você mais gosta de fazer com o Inglês? Assinale com um X uma ou mais alternativas:

Falar _____ Ouvir _____ Ler _____ Escrever _____

9. Na sua opinião, quais itens abaixo continuam sendo um problema para sua aprendizagem de inglês? Assinale com X uma ou mais alternativas:

_____ falta de vocabulário
_____ falta de motivação
_____ falta de oportunidade para usar o que aprende
_____ medo de errar e ser criticado
_____ pouco conhecimento das regras gramaticais
_____ não entender o que o outro fala
_____ outros. Especifique _____

10. Você se sente à vontade falando Inglês em sua sala de aula?
Sim _____ Não _____

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

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

12. Que tipos de interação você acredita melhorar sua aprendizagem dentro da sala de aula:

_____ oportunidades de conversar em Inglês
_____ leitura de textos autênticos (de revista, jornais, etc.)
_____ música
_____ jogos
_____ informação cultural
_____ encenação
_____ outros. Especifique _____

Obrigada pelas respostas
Teacher Maria Inês

- **entrevista focalizada** que se destinará a esclarecer apenas um determinado problema que aparecerão após determinados questionamentos mal entendidos ou mal interpretados caso venham a ocorrer entre eu professora-pesquisadora e os alunos participantes focais. (MINAYO, 2012, p. 64)
- **diário de campo** que consiste num trabalho de observação participante que Minayo (2012, p. 70) define como “um processo pelo qual um pesquisador se

coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”.

A investigação realizada por meio deste estudo de caso foi essencial, pois tive a oportunidade de compreender a realidade dos participantes focais. Além disso, foi por meio do diário de bordo que tive a oportunidade de aproximar-me com os interlocutores, ou seja, os alunos participantes focais. Como diário de bordo, utilizei um caderno onde registrei todas as informações que não faziam parte do material formal de entrevistas. A seguir, uma amostra do instrumento de dados diário de bordo.

Diário de Bordo/Campo

Datas de aplicação	Atividades trabalhadas	Resultados analisados
12/03/2014 a 26/03/2014 02/04/2014	Em Pares: Exercícios e leitura de textos Tema: Biografias Avaliação Bimestral	Parece ter havido uma aprendizagem efetiva; Os alunos demonstram aprender melhor com os colegas, pois eles se sentem mais a vontade em fazer perguntas e discutirem a matéria.
23/04/2014 a 21/05/2014 28/05/2014	Em Grupos de 4 alunos: Projeto: “Inventors and Inventions” Apresentação do Projeto	Parece que os alunos quando estão em grupos maiores ficam mais dependentes de seus colegas e a maioria espera que o outro faça as suas tarefas; há conversas paralelas
14/07/2014 a 13/08/2014 20/08/2014	Tradicional: Gramática e Exercícios: Presente Perfeito X Passado Simples e Passado Progressivo Avaliação Continuada	Parece que os alunos prestam mais atenção à aula quando ficam sozinhos; no entanto, em alguns momentos eles demonstram precisar dos colegas para eventuais dúvidas que surgem. O aluno autônomo e mais competente parece não sentir falta de um parceiro, enquanto o menos competente parece depender mais de seu colega.

27/08/2014	Em Círculo: Fórum – Discussão e Conclusão dos textos Tema: "Gravidez na adolescência"	A maioria dos alunos pesquisou o tema, porém, parece que apenas alguns se sentem confortáveis em discuti-lo por causa da timidez.
------------	--	---

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes, potenciais e que pode ser facilmente estimulado pelo contato com os colegas que já aprenderam determinado conteúdo. (FURTADO, 1999, p.25)

Neste capítulo, sempre buscando manter um diálogo constante entre a base teórica deste trabalho e as perguntas de pesquisa, são apresentados e discutidos os resultados da aplicação dos diferentes tipos de *layouts* utilizados na sala de aula para este estudo de caso.

Além disso, nesta parte da pesquisa apresento e discuto os resultados das diferentes utilizações do espaço físico da sala de aula juntamente com as tarefas trabalhadas com os alunos pesquisados na sala de aula da Escola Estadual “Professor Leônidas Paiva”.

Conforme havia sido afirmado anteriormente, este estudo tem como objetivo verificar até que ponto e por que a interação social advindas da reestruturação do espaço físico, desenvolvida e aplicada pelo próprio professor de Inglês, poderá trazer benefícios para o aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem. A fim de alcançá-lo, procuro responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. De que modo o espaço físico da sala de aula influencia no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira?
2. Como a utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula pode favorecer uma aprendizagem de Língua Estrangeira?

Divido este capítulo em duas partes. Na primeira, analiso um planejamento de ensino e sua adequação no Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira a partir de

um questionário elaborado pela Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos (Questionário 1) e na segunda, apresento os dados e a discussão dos resultados do estudo e suas tarefas.

3.1. Planejamento de Ensino e Adequação do Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira

Esta pesquisa iniciou-se há aproximadamente um ano, quando realizei um trabalho para o módulo “Planejamento de Ensino: Necessidade, Objetivos e Conteúdos”, como exigência parcial para a obtenção do título de “Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública” e a partir das informações que obtive pude perceber que as salas de aula estavam inadequadas para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

A pesquisa feita a partir do Questionário elaborado pela Professora. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (Questionário 1) permitiu-me conhecer melhor os alunos e a importância do desafio diário da interação entre eles e o professor dentro e fora da sala de aula. Foi a partir desse levantamento que iniciei um trabalho contínuo de experimentação de diferentes configurações da sala de aula com os alunos, pois como discorre nos PCNs

“[...] a aprendizagem em sala de aula é uma extensão de um desafio diário: a necessidade de se interagir a partir de percepções comuns do mundo ou da criação de perspectivas comuns. A diferença é que, na sala de aula, o propósito do evento interacional é de ensino e aprendizagem e se baseia, quase sempre, em uma relação interacional assimétrica. (BRASIL, 1998, p.59)”.

Definindo que uma relação interacional é assimétrica quando os participantes estão posicionados desigualmente no mundo social e, verificando a partir do trabalho realizado, que a interação dos participantes dessa pesquisa possui uma relação interacional assimétrica, eu, como professora de Língua Estrangeira, iniciei este estudo de caso para examinar de que modo o espaço físico da sala de aula influenciaria no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira - Inglês e como a utilização mais eficiente desse espaço poderia favorecer uma aprendizagem eficiente dessa língua.

Além disso, por acreditar que a interação em sala de aula com as mudanças do espaço físico beneficiaria o ensino-aprendizagem mais efetivamente e para que fosse comprovada ou não esta ideia contemporânea de abordagem de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira nas escolas públicas do estado de São Paulo, procuro mostrar nesta pesquisa algumas das situações que utilizei com vinte e nove alunos do nono ano do Ensino Fundamental – Ciclos Finais, tendo como foco oito participantes devidamente autorizados pelos seus responsáveis e pela direção e coordenação da instituição onde apliquei o estudo de caso.

3.1.1. Apresentação da pesquisa feita a partir do Questionário elaborado pela Professora. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos

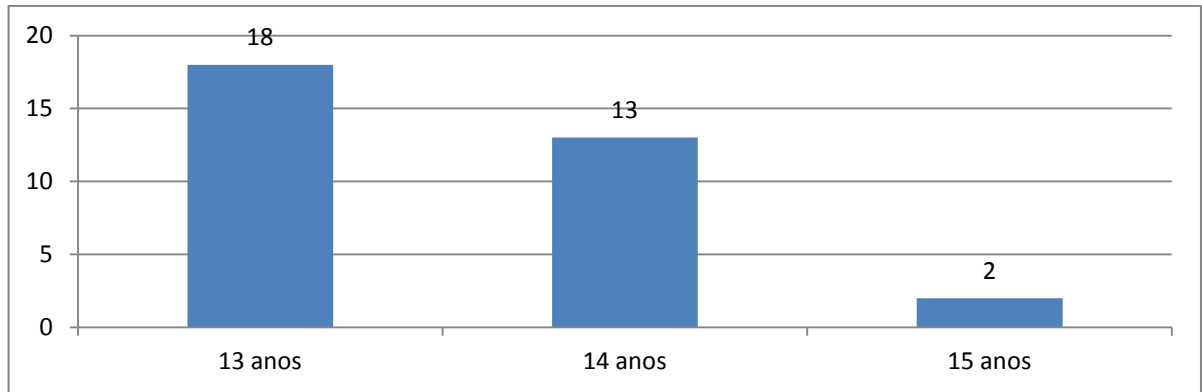
Este estudo de caso começou com um trabalho realizado no Módulo Planejamento de Ensino: Necessidade, Objetivos e Conteúdos a partir do questionário elaborado pela Professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, feito há aproximadamente um ano com trinta e três alunos do oitavo ano. Este trabalho foi o ponto de partida para que eu pudesse compreender que os alunos tinham interesse em aprender a Língua Inglesa e que a afirmativa “...não sei nem português, para que eu vou aprender inglês” mostrou-se negativa para a maioria dos alunos pesquisados.

Além disso, após verificar o resultado do questionário, conversei com os alunos participantes aos quais mostraram mais interesse em aprender a Língua Inglesa e afirmaram que eles aprendiam muito com os colegas mais competentes da sala, com trabalhos em grupos ou mesmo quando ficavam sentados em duplas.

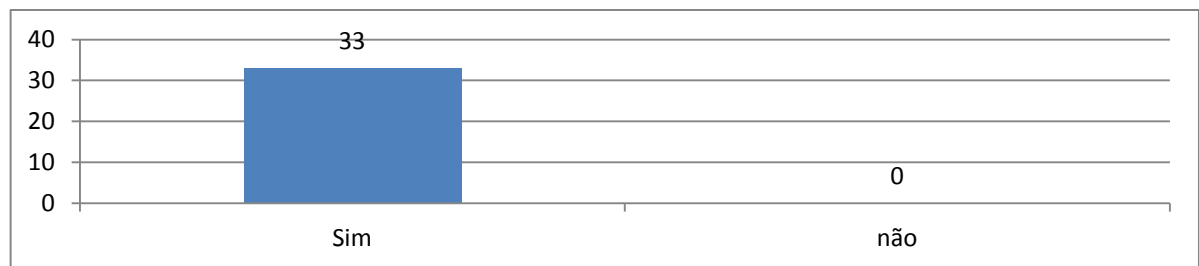
Assim, esta pesquisa teve sua fase preliminar a partir da qual este estudo de caso foi se delimitando.

A seguir, apresento as informações pertinentes ao questionário do trabalho realizado com os alunos:

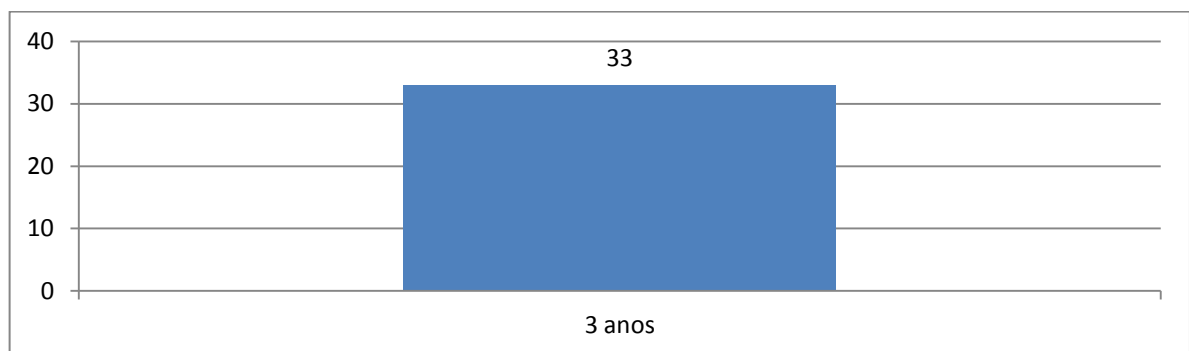
De acordo com o gráfico abaixo, a idade dos alunos entrevistados variavam entre doze e quinze anos:



Na pergunta de número um: “Você estudou inglês no Ensino Fundamental?”, todos alunos responderam que sim. Não foi possível diagnosticar se não compreenderam a pergunta ou se responderam apenas por estarem estudando inglês no ensino regular nos últimos três anos, desde a quinta série do ensino regular.

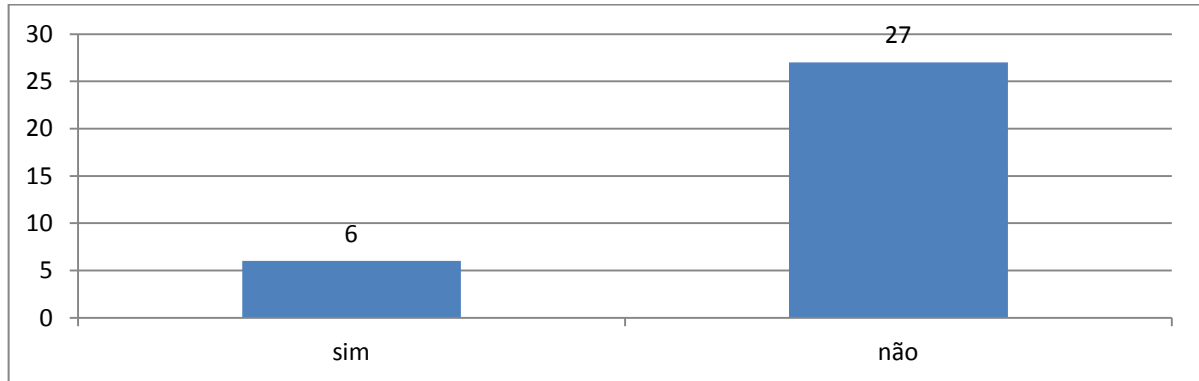


Quando os alunos completaram a resposta da questão um, “Quanto tempo?” eles haviam estudado inglês, a resposta foi unânime de igual valor ao gráfico anterior.

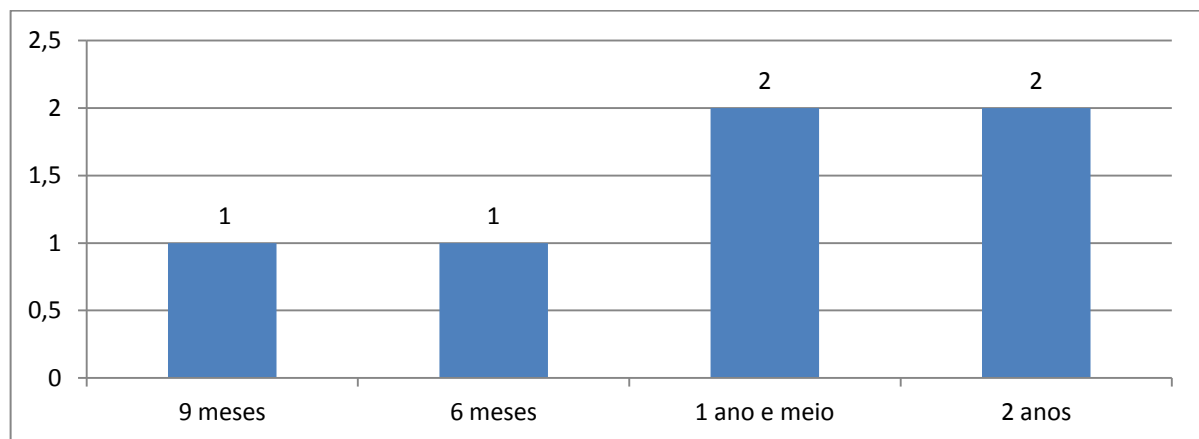


Na questão número 2: “Você faz/fez algum curso de inglês fora da escola?”, a maioria dos alunos respondeu que não e nesse ponto de vista, Leffa afirma que

“apesar do discurso em prol da inclusão social, a prática indica um empenho constante pela exclusão” (2007, p. 47).

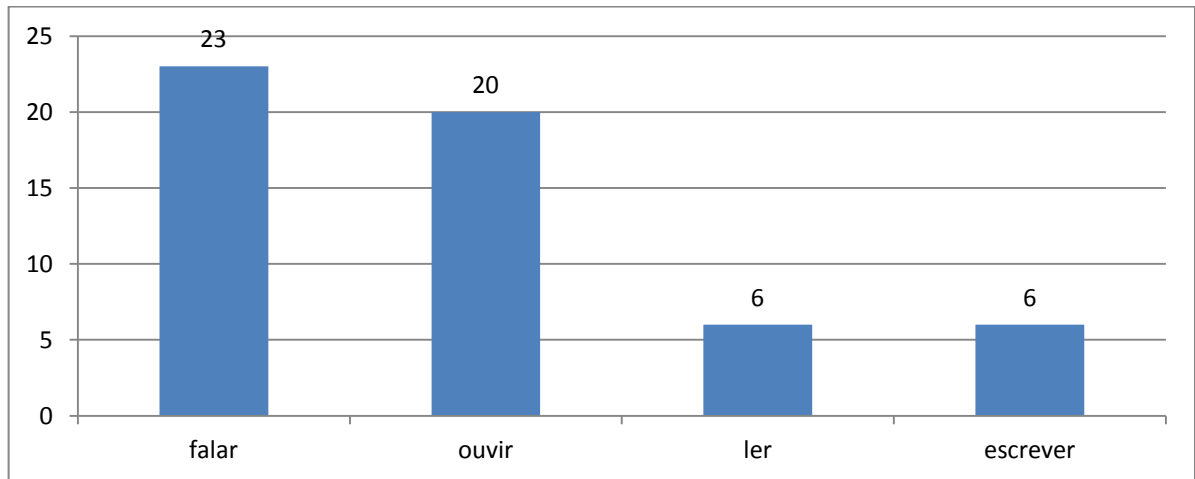


O período em que os alunos haviam estudado mostrou um dado relevante:.. “o maior fator de exclusão social é a divisão dentro da própria escola: de um lado, uma escola inclusiva; do outro uma escola pública excludente” segundo Leffa (2007, p. 61), isto é, o aluno com menor recurso financeiro não tem a oportunidade de estudar uma língua estrangeira adequadamente.

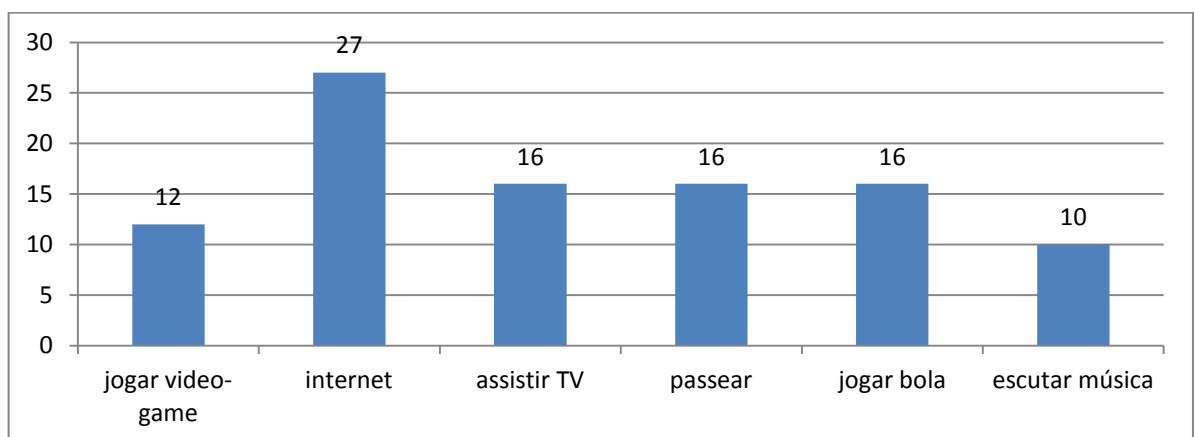


Quando perguntado ao aluno “O que mais gosta de fazer com o Inglês?”, não me foi possível analisar exatamente o que eles queriam expressar com a questão do “falar”, pois se o aluno não teve muito tempo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira – Inglês, ele não poderia ter a certeza de que gosta de algo que a princípio não o sabe; e quanto ao “ouvir”, já é possível imaginar que é pelo fator das possibilidades de estarem sempre com os fones de ouvido, escutando alguma música estrangeira. Quanto ao “ler” e “escrever”, foi possível identificar que estas

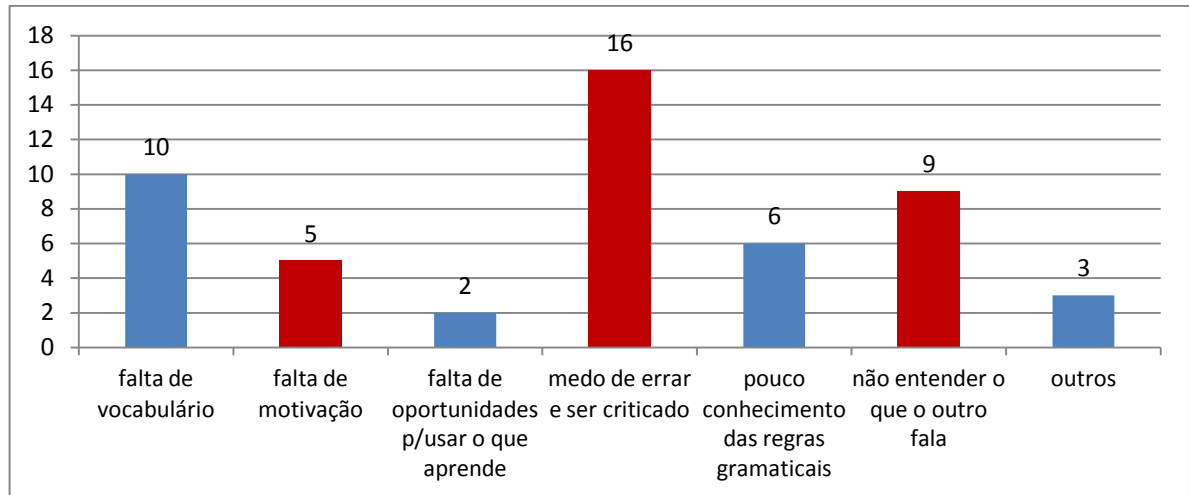
respostas foram de alunos que gostam de estudar e que sabem o valor que essa aprendizagem terá no futuro.



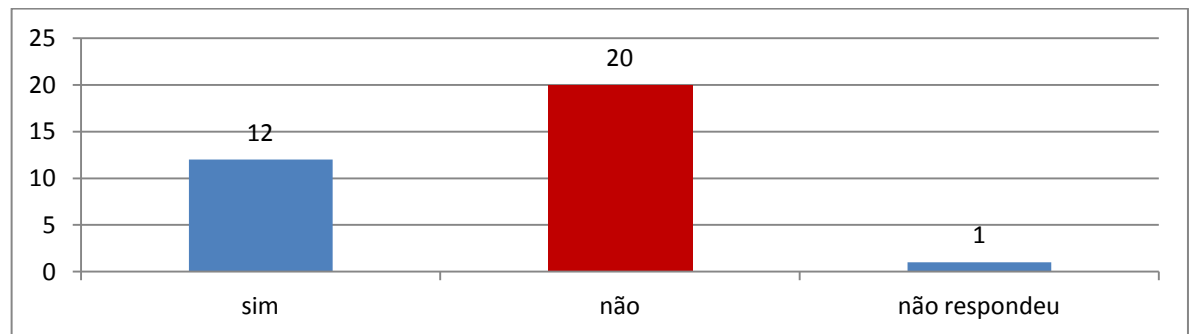
Na questão número seis: “O que você faz no seu tempo livre?”, os alunos responderam em sua maioria que gostavam de utilizar a internet, além de assistir televisão, passear, jogar bola e em sua menor proporção escutar música e jogar vídeo game. Nesse caso, vale analisar o gráfico anterior em que alguns alunos afirmaram gostar de ouvir a língua inglesa.



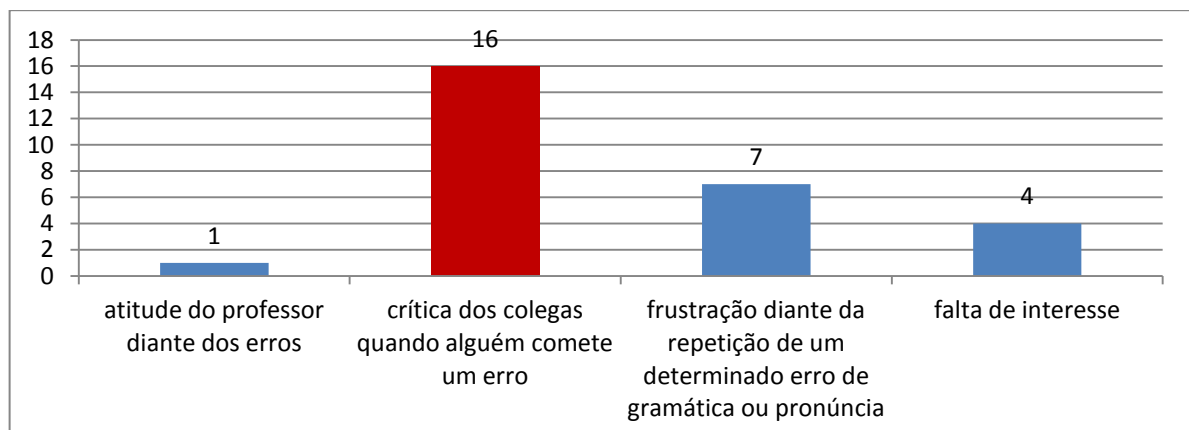
Na questão número oito, “Na sua opinião, quais itens são um problema para sua aprendizagem de Inglês?”, os estudantes afirmaram que seu maior problema para aprender inglês era o medo de errar e ser criticado e a falta de vocabulário. Mais uma vez, o problema mostra a falta de motivação do aluno perante os colegas e o fracasso no ensino-aprendizagem na língua inglesa dentro da instituição de ensino regular da escola pública.



Na questão nove, “Você se sente à vontade falando Inglês em sua sala de aula?”, os alunos afirmaram negativamente, confirmando a resposta anteriormente apresentada.



Além disso, eles, também, responderam que os maiores problemas são as críticas dos colegas quando alguém comete um erro, além das frustrações diante da repetição de um determinado erro gramatical ou pronúncia.

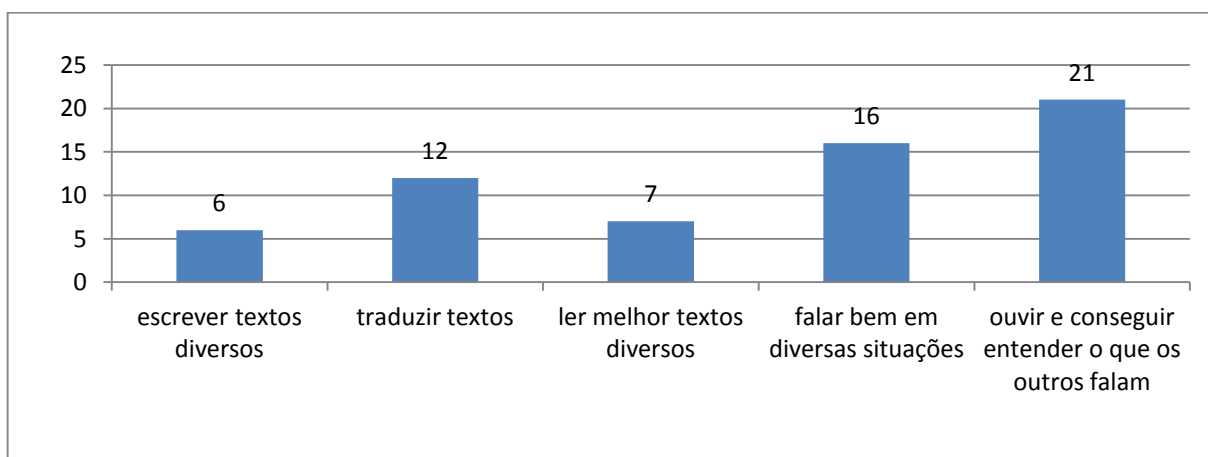


Nos gráficos a seguir, relacionados ao que o aluno gostaria de aprender nas aulas de inglês e quais atividades eles acham que deveriam ser propostas pelo professor, parece ficar clara a vontade de aprender a língua inglesa, pois a preocupação é evidente de que eles conhecem a importância da língua como um meio de comunicação global; assim como se posiciona Moita Lopez em “A nova ordem mundial e o processo de ensino-aprendizagem de inglês” (2003, p.33), salientando que

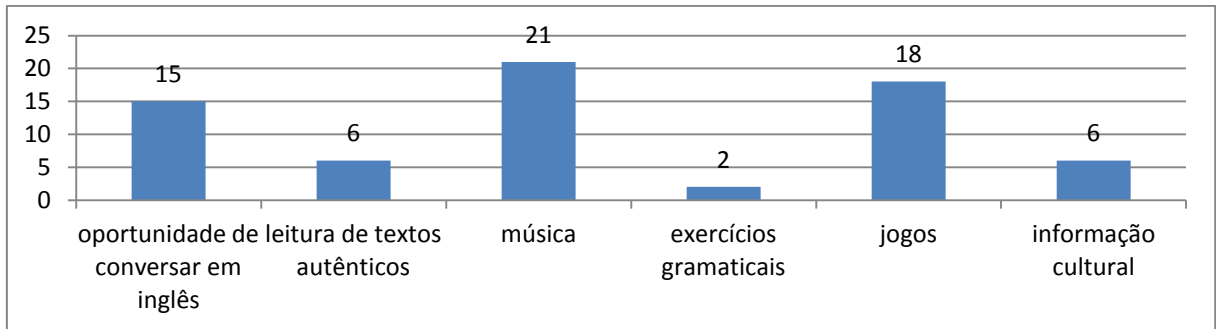
[...] aqueles envolvidos com educação linguística têm duas escolhas: ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como professores de língua sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais (...) ou percebem que, tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social.

além disso, “gostem ou não, os professores de inglês estão no âmago dos temas educacionais, culturais e políticos mais cruciais de nossos tempos” segundo o autor Moita Lopes (2003, p.190). Pois, o autor ressalta, ainda, que “a educação linguística está no centro da vida contemporânea porque o discurso ocupa um papel preponderante na vida social hoje em dia” (op.cit 2003, p.33), porque “vivemos em ‘um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso’” (op.cit 2003, p. 33);

“O que você gostaria de aprender nas aulas de inglês?”



“Quais atividades deveriam ser dadas mais vezes?”



Com o resultado apresentado no questionário do módulo “Planejamento de Ensino: Necessidade, Objetivos e Conteúdos”, fiquei mais interessada e confiante nas minhas experimentações relacionadas às configurações da sala de aula. O levantamento de necessidades e desejos dos alunos pareciam se encaixar perfeitamente com a proposta, além da necessidade de uma interação social entre os participantes para um ensino-aprendizagem efetivo.

3.2. Apresentação e Discussão dos Dados Realizados com as Diferentes Utilizações do Espaço Físico da Sala de Aula, suas Tarefas e Resultados Avaliativos.

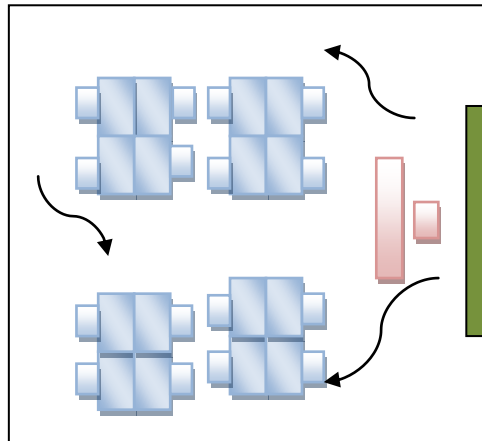
A seguir, apresento as diversas configurações utilizadas no espaço físico da sala de aula na qual trabalhei com os alunos e os resultados pelos alunos focais, além das tarefas realizadas para cada tipo de espaço físico; e, também os resultados avaliativos decorrentes de cada interação entre os participantes focais e não focais.

3.2.1. Mesas alinhadas em grupos

Neste subitem, apresento as configurações que foram trabalhadas em grupos, suas atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos participantes focais e não focais e os resultados avaliativos decorrentes da interação social a partir do espaço físico pesquisado.

3.2.1.1. Mesas e cadeiras alinhadas em grupos de quatro alunos

Para essa configuração, trabalhei o tema “Inventors and Inventions” com o objetivo de fazer os alunos compreenderem a elaboração de um anúncio de propaganda a partir de uma invenção; produzirem um anúncio publicitário a partir de algo que eles inventaram; descreverem a função e as qualidades da invenção; organizar e selecionar informações pertinentes ao anúncio publicitário.



3.2.1.1.1. Discussão de dados com os alunos focais e por mim, professora-pesquisadora

Para a discussão dos resultados da utilização desta configuração do espaço físico, utilizei um questionário e uma entrevista com os alunos focais. O questionário (Questionário 2) procurava obter informações para um melhor planejamento de aula e promover o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna – Inglês com a mudança do espaço físico e uma entrevista semiestruturada individual (Entrevista - Q3) que permitia aos alunos focais questionar sobre a importância da utilização do espaço físico adotado para a tarefa trabalhada.

Para a atividade em grupo – elaboração de um anúncio de propaganda a partir de uma invenção – os alunos participantes focais afirmaram que com a mudança do espaço físico eles:

- a. preferem estudar com os colegas a estudar sozinhos;
- b. salientam que essa disposição ajudou na interação com os colegas e na aprendizagem;

- c. continuam motivados a aprender inglês; no entanto os alunos A8 e A6 afirmam que estão mais ou menos interessados e motivados;
- d. continuam com os mesmos problemas com a falta de vocabulário e não entender o que o outro fala;
- e. sentem-se mais à vontade em falar a língua inglesa. Já o aluno A1 afirmou ainda estar com medo de errar e ser criticado pelos colegas, mostrando insegurança;
- f. comentam que os tipos de interação que acreditam melhorar a aprendizagem dentro da sala de aula são: oportunidades de conversar em inglês, jogos, música, leitura de textos autênticos, encenação e informação cultural;
- g. acreditam que melhorou o visual e a limpeza da sala de aula, no entanto os alunos A8 e A3 discordaram.

As colocações desses alunos confirmam a perspectiva defendida nos PCNs (BRASIL, 1998, p.59) quando afirmam que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém.

Semelhante à ideia dos PCNs, Davis (2000, p.89), também, parece corroborar com a afirmação de que a aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece e para que isso ocorra, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes.

A entrevista semiestruturada (Entrevista Q3), conduzida por mim, professora-pesquisadora, com os alunos participantes focais, após a apresentação das atividades desenvolvidas pelos grupos, apresentou os seguintes dados:

Professora-pesquisadora: Houve algum 'líder' no grupo, que ajudou na realização das atividades de hoje e serviu de 'professor' para os colegas?

A negativa a esta pergunta foi unânime entre os alunos focais.

Professora-pesquisadora: Qual foi o seu papel na realização das atividades em grupo?

Todos os participantes focais afirmaram que fizeram as atividades e também ajudaram aos colegas do grupo nas atividades propostas em sala de aula.

Professora-pesquisadora: Como vocês ajudaram os seus colegas nas atividades da tarefa? Ou seja, qual foi sua participação no grupo?

Todos os alunos participantes focais puderam de alguma maneira, participar da execução das tarefas realizadas e apresentadas pelo grupo.

As opiniões dos alunos confirmam a visão de Olsen & Kagan (1992, p.8), isto é, destacam a importância da dependência entre os alunos, criada pela maneira como a atividade é organizada, e da responsabilidade pelo próprio aprendizado e a dos outros colegas, valorizando a interdependência positiva entre eles.

A4: *Nas ideias e na **montagem** do trabalho.*

A7: *[...] tirando dúvidas deles e **ajudando** nos exercícios.*

A6: *Com algumas coisas que eu aprendi.*

A1: *Na hora de montar as **ideias**.*

A5: **Contornando, pintando.**

A8: *[ajudei os meus colegas] a ter **ideias**".*

A3: *[...]eu pinte algumas coisas, **ajudei a montar** frases em inglês, e outras coisas.*

A2: *Se ele me perguntasse que como fazia as atividades eu **ajudava**.*

Professora-pesquisadora: *Quem você prefere que seja seu professor, tirando suas dúvidas e explicando como fazer as atividades durante as aulas? Por quê?*

Todos os alunos participantes focais afirmaram que preferem o próprio professor de inglês e cada aluno participante parece corroborar com a autora Liberali (2009), ou seja, o professor atua como mediador e par mais experiente no conteúdo enfocado e concordando com a autora, no ponto em que ela discorre sobre a perspectiva histórico-cultural, pode-se entender que o professor é aqui um parceiro

mais experiente na conquista do conhecimento, interagindo com a experiência do aluno.

Os excertos dos alunos também sugerem que tal perspectiva se assemelha com a visão de Libâneo (2001), ou seja, o papel do ensino e, portanto, do professor é mediar a relação do conhecimento que o aluno trava com os objetos de conhecimento e consigo mesmo, para a construção de sua aprendizagem.

Conforme pode ser observado nesses excertos e em minhas anotações do diário de bordo/campo, a interação entre os alunos e a professora parece ter sido importante para a aprendizagem dos participantes deste estudo. Uma possível justificativa para que isso tenha acontecido pode ser o fato de que todos eles afirmaram que preferem um professor para esclarecer suas dúvidas e para dar explicações sobre como fazer as atividades durante as aulas. Algumas dessas justificativas se encontram a seguir:

*A4: Porque [a professora] **explica melhor.***

*A7: [...] porque [a professora] **tem uma explicação melhor.***

*A6: [...] porque **o professor sabe mais** que nossas colegas de classes.*

*A1: **Com [a professora] ela entendo mais** e tiro todas as minhas dúvidas.*

*A5: Porque **o professor tem mais conhecimento** e tira todas minhas dúvidas.*

*A8: Porque [a professora] **ela explica melhor.***

*A3: Por [porque a professora sabe mais] **saber e explicar melhor.***

*A2: Porque [a professora] é que **sabe explicar melhor.***

Conforme pode ser visto nos depoimentos acima, o professor tende a ser considerado por esses alunos como aquele que tem mais experiência e capacidade de ensinar – o que, na opinião desses alunos, parece qualificá-lo para esclarecer eventuais dúvidas, dar exemplos e explicar-lhes como fazer as atividades durante as aulas. Tendo como base tais dados, acredito que, embora alguns alunos tenham desempenhado o papel de par mais competente durante a realização das atividades, a maioria dos participantes deste estudo vê o professor, e não os colegas do grupo, como aquele mais capaz de ensinar e esclarecer dúvidas. Tal observação talvez

justifique o fato de que eles preferem um professor para esclarecer suas dúvidas e explicar como fazer as atividades.

Percepção semelhante à dos alunos foi registrada por mim em um trecho do diário:

Ao que parece, os alunos preferem tirar suas dúvidas comigo ao invés de consultar um colega. Embora conversem entre eles durante a realização das atividades, explicando às vezes como fazê-las, eles geralmente perguntam a mim sobre os significados de algumas palavras e alguns enunciados que não entenderam.

Professor-pesquisador: O que você aprendeu na aula de hoje?

Os alunos participantes focais puderam perceber que precisam trabalhar mais a questão da ética e do respeito aos colegas dentro e fora da sala de aula e não ter medo de errar perante os colegas.

A4: Ficar quieta enquanto apresentam o trabalho, e nem tanto.

A7: [...] a ficar quieta quando os outros estão apresentando o trabalho.

A colocação de alguns alunos confirma o que é citado nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 07) que indicam como objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política assim como exercício de direitos e deveres, adotando no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o mesmo respeito.

A6: [...] inventamos um produto e apresentamos o trabalho.

A1: O medo de errar não importa na hora da apresentação.

A5: Não ter tanta vergonha, não ter medo de errar, ajudar sempre que puder em algo.

A8: [...] hoje, eu fiz um prova e apresentamos os trabalhos.

A2: [...] hoje, eu aprendi sobre algo que eu não me lembro.

3.2.1.1.2. Tarefa trabalhada com os alunos a partir da configuração

Para este trabalho utilizei o Caderno do Aluno e do Professor, Volume 1 de 2014. O material de apoio pertence ao Currículo do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental – 8ª. Série/9º. Ano. A atividade tomou como base o tema “Famous Inventors and their Inventions” e a Situação de Aprendizagem foi “What Inventions is this?”.

A tarefa foi desenvolvida em duas semanas, com duas aulas contínuas. Ou seja, nesta sala de aula leciono às quartas-feiras com duas aulas seguidas de cinquenta minutos cada, totalizando aproximadamente cem minutos, dando, assim, , a oportunidade de trabalhar continuamente cada atividade.

Nesta atividade os alunos teriam de produzir um anúncio publicitário a partir de algo que eles inventaram. Para isto, os grupos precisaram descrever a função e as qualidades da invenção; organizar e selecionar informações pertinentes a um anúncio publicitário.

Uma das habilidades a ser desenvolvida nesta atividade foi a descrição de objetos ou invenções incluindo suas finalidades e preços. Os alunos, em sua maioria, não estavam familiarizados com isso, talvez porque não tenham tido a necessidade de definir um equipamento e sua função, ou talvez já tenham feito, mas nunca refletiram mais detidamente sobre isso. Por esse motivo, iniciei esta atividade mostrando alguns anúncios de publicidade em língua materna para sensibilizá-los com o tema e depois trabalhei com um anúncio proposto no Caderno do Aluno em língua inglesa.

Quando iniciamos a preparação para a escrita do anúncio de publicidade, dividi esta atividade em três etapas: a primeira etapa os alunos dividiram as atividades entre eles próprios, procurando o colega que melhor desempenhava a habilidade de desenhar, outro por sua vez procurava as palavras no dicionário, outros dois ajudavam no que o grupo precisava. Na segunda etapa, os grupos prepararam um esboço da propaganda em folhas de rascunhos sucessivos (versões) para não deixar a propaganda com rasuras e com palavras erradas na língua inglesa, sempre solicitando-me ajuda com receio de um pequeno erro no trabalho final; e por fim, na terceira etapa os grupos, já com os esboços corretos e com as palavras sem nenhum erro, os alunos produziram suas atividades em meia

cartolina, apresentaram-nas aos colegas da sala com exposições verbais e visuais e depois as fixaram no pátio externo da escola.

3.2.1.1.3. Resultados avaliativos

O resultado avaliativo dos participantes focais e não focais levantados por mim professora-pesquisadora, em meu diário de bordo, a partir das tarefas e apresentação das atividades desenvolvidas pelos grupos com a utilização do espaço físico “Mesas alinhadas em grupos de quatro alunos” apresentou os seguintes dados:

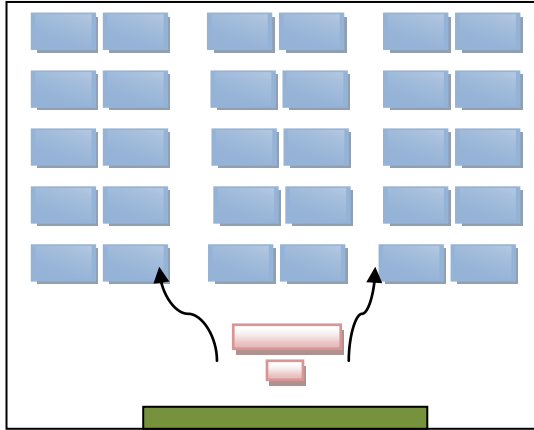
- a. Não houve alunos com rendimentos abaixo de cinco (5,0) na média final do bimestre;
- b. Entre as médias cinco (5,0) e sete (7,0) houve apenas treze alunos;
- c. Entre as médias oito (8,0) e dez (10,0), quinze alunos.

Após analisar os alunos focais, foi possível concluir que apenas um aluno ficou abaixo da média da sala de aula – seis (6,0), pois ao longo do bimestre, foi um aluno considerado faltoso para os parâmetros escolares da rede pública do estado de São Paulo. No entanto, o restante dos alunos pesquisados conseguiu atingir uma média que varia entre sete (7,0) e oito (8,0) como média final do bimestre.

Esses resultados indicam que os alunos parecem aprender mais quando fazem alguma tarefa em grupo.

3.2.1.2. Mesas e cadeiras configuradas em grupos de dois alunos

Para essa configuração trabalhei o tema “Biographies of Remarkable People” do Caderno do Aluno, Volume 1, 8ª. Série/9º. Ano do Ensino Fundamental II da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2014). O objetivo dessa tarefa foi o de identificar o tempo passado simples e familiarizar-se com as diferentes formas do gênero textual relacionadas ao tema



3.2.1.2.1. Discussão de dados com os alunos focais e por mim, professora-pesquisadora

Para a discussão dos resultados da utilização desta configuração do espaço físico, utilizei um questionário (Questionário 2) que procurava obter informações para um melhor planejamento de aula e promover o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna – Inglês com a mudança do espaço físico; e duas entrevistas semiestruturadas. A primeira (Entrevista Q1) era uma entrevista que permitia aos alunos focais questionar sobre a importância da utilização do espaço físico adotado para as tarefas trabalhadas e a segunda (Entrevista Q2) na qual permitia aos alunos focais questionar sobre a aprendizagem no decorrer das aulas trabalhadas.

Para as atividades em grupo – tarefas do Caderno do Aluno Volume 1 que têm como tema histórias de vida com uma variedade de textos biográficos e verbos regulares e irregulares no tempo passado simples – os alunos focais afirmaram que com a mudança do espaço físico eles:

- a- Aprendem mais com o colega-parceiro, pois esta disposição das mesas e cadeiras promoveu muita interação;
- b- Alunos A8 e A6 afirmam que aprendem melhor e começaram a ter mais interesse e motivação nas aulas de Língua Inglesa;
- c- Saliendam que a aprendizagem é efetiva, ou seja, que ela realmente ocorre;
- d- Comentam que tiram dúvidas com os colegas mais rapidamente, porém os alunos A8 e A2 ainda não se sentem à vontade falando inglês em sala de aula;

- e- As alunas A2, A4 e A3 acreditam que ficam mais confiantes para a realização das atividades;
- f- Pontuam que alguns itens continuam sendo um problema para a aprendizagem de Língua Inglesa, tais como: falta de vocabulário; medo de errar, e ser criticado e falta de motivação;
- g- Ressaltam, ainda, que é mais fácil aprender quando estão com algum amigo.
- h- As alunas A3, A4 e A7, embora afirmem que há um pouco de dificuldade no ensino-aprendizagem quando estão sentadas lado a lado com os colegas, elas precisaram de ajuda dos seus parceiros para a realização da avaliação.

As colocações desses alunos se assemelham aos resultados obtidos com a pesquisa inicial feita com o questionário de Ramos (Questionário 1) e com a fala Moita Lopes (1996, p.96), em que, a criança sozinha, não seria capaz de adquirir aquilo que obtém por intermédio de sua interação com os adultos e com as outras crianças, num processo em que a linguagem é fundamental; portanto, a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre significados do professor e dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum.

Além disso, parece que as considerações dos autores Vygotsky (1984, 1989) e Moita Lopes (1996, 1996a) se aplicam a este estudo, ou seja, o papel da educação e da aprendizagem mostra que a qualidade das trocas que se dão no plano verbal entre professor e alunos irá influenciar na forma como as crianças tornam mais complexo o seu pensamento e processam novas informações.

As colocações desses alunos confirmam, também, com os PCNs (BRASIL, 1998, p.54) e com o autor Paulo Freire (2001, p.16) quando salientam que as atividades em grupo podem contribuir significativamente com o desenvolvimento em grupo, pois à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprendem a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem, eles adquirem uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos de sua comunidade.

A entrevista semiestruturada (Entrevista Q1), entre os alunos focais e a professora-pesquisadora, após a apresentação das atividades desenvolvidas pelos grupos, apresentou os seguintes dados:

Professora-pesquisadora: Você teve alguma dificuldade em fazer as atividades?

A maioria dos alunos participantes focais disse que não tinham tido nenhuma dificuldade em fazer as atividades, já os alunos A1 e A4 afirmaram que:

A1: Algumas, mas depois de um tempo entendo.

A4: [...] quando há vocabulários diferentes.

Professora-pesquisadora: Você acha que o fato de estar sentado ao lado do seu colega de sala em quase toda a aula de inglês pode trazer para você alguma dificuldade em fazer as atividades? Por quê? Dê exemplos.

Cinco alunos participantes focais responderam negativamente e três, afirmativamente. Nas respostas negativas, o motivo apresentado pela maioria era a ajuda que os colegas podiam prestar nas dificuldades encontradas no momento das realizações de suas tarefas. Já os alunos que afirmaram ter dificuldades em fazer as atividades com um colega sentado ao lado disseram que as conversas paralelas atrapalhavam o andamento da aula e não permitiam que eles pudessem ter atenção mais focada na aula.

A colocação desses alunos parece estar alinhada à visão de Piletti (1991, p.246) em suas discussões acerca da colaboração social, ao afirmar que uma criança torna-se capaz de concentração individual, quando trabalha sozinha, e de colaboração efetiva, quando participa de atividades em grupo, interagindo uns com os outros.

Por outro lado, seus excertos também sugerem que tal percepção não vai necessariamente acontecer espontaneamente; no entanto, deve ser considerada antes de ensinar porque exigem premeditação, e é, portanto, uma parte do processo de planejamento de aula como descreve Howarth (2006).

Nesta mesma perspectiva, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.61) afirmam que a configuração diferente de arranjos espaciais em sala de aula não basta para o envolvimento dos alunos na interação, pois é preciso que o professor compreenda a relação entre interação e aprendizagem, as características do encontro interacional

em sala de aula e que aprenda a compartilhar seu poder, abrindo espaço para a voz do aluno ao aceitar seus tópicos e as suas construções interpretativas.

Ao contrário do que eu esperava com a mudança do espaço físico da sala de aula, entretanto, pude observar que em alguns momentos, nem todos os alunos fizeram as atividades que previam interação com outros colegas. Uma possível justificativa para isso seria o fato de que três dos oito participantes focais deste estudo afirmaram que aprendem e estudam melhor sozinhos, como pode ser visto a seguir:

Como os alunos aprendem e estudam melhor	Número de indicações
Em linhas tradicionais (sozinhos)	3
Em grupos de duplas	4
Em grupos de 4 alunos	
Em círculo (coletivo)	1

O quadro de levantamento de dados acima foi feito por mim no diário de bordo, após analisar as entrevistas semiestruturadas (Entrevista Q5) com os alunos participantes focais e uma entrevista dirigida feita separadamente aos alunos participantes focais A3, A5 e A7.

Os dados acima mostram que a capacidade de se concentrar melhor e prestar mais atenção ao estudar sozinho parece ser um ponto positivo para três desses participantes, pois eles fizeram as seguintes colocações:

*A3: [Fazer as atividades] Em dupla eu aprendo mais do que sozinha, pois discuto com meu colega sobre o assunto até chegarmos [numa] “em um” conclusão. Porém, **sozinha** não converso tanto “quanto” [quando] estou em dupla e isso faz com que eu **preste mais atenção** na aula*

*A5: Às vezes a minha dupla [me] atrapalha [tirando] a atenção [da aula], pois começamos a conversar e não paramos mais; [porém] “e” quando estou trabalhando **sozinho** eu **presto mais atenção** e me **concentro** mais no foco da atividade*

A7: *Em dupla eu aprendo mais, [porém] **sozinha** eu não tenho ninguém para me desconcentrar e conversar. [Acho que é] **melhor** [estudar] **sozinha***

Por outro lado, como também pode ser visto no levantamento acima, cinco participantes deste estudo afirmaram que aprendem e estudam melhor com um ou mais colegas. As seguintes justificativas foram dadas por três alunos que afirmaram aprender e estudar melhor com um colega de classe:

A6: *Gosto mais [de estudar] em **duplas**, porque é mais “legal” e “a gente **aprende**” [aprendemos] **mais***

A4: *Em **dupla** é bem mais **fácil**, [de aprender] pois são menos pessoas para falar e (...) menos opiniões*

A2: *Em **dupla** porque foi mais [relevante para] “legal na” minha **aprendizagem***

Professora-pesquisadora: O que você aprendeu em relação à estrutura de um verbete de enciclopédia em inglês? Dê exemplos:

A1: *Se o **verbo** está no passado ou no presente.*

A2: *Eu **aprendi** sobre muitas coisas.*

A3: *Como mexer com um **dicionário**, etc.*

A4: *Ele é pequeno, é mais fácil de achar **informações**.*

A6: *[...] que é uma enciclopédia em que tem várias **informações**.*

A7: *Que é mais fácil e rápida de achar **informações**.*

A8: *Eu esqueci.*

Professora-pesquisadora: Como você se sente em fazer uma avaliação de inglês com seu colega?

A maioria dos alunos participantes focais sentiu-se **confiante** ao fazer a avaliação com um parceiro.

A1: *[...] me sinto bem porque **ele me ajuda e eu ajudo ele***

A2: *[...] bem, é muito legal e a gente se sente **mais confiante***

A3: *[me sinto] bem, fico **mais confiante** porque **ele me ajuda e eu ajudo ele***

A4: Nós **podemos tirar dúvidas**, se eu não souber nós **nos ajudamos**

A5: Acho mais **fácil**

A6: Muito **melhor** porque [...].

A aluna A6 não respondeu o restante e nem explicou o porquê.

A7: **Mais confiante** pois se eu não souber alguma coisa posso **tirar uma dúvida com o colega**.

Embora as alunas A3, A4 e A7 afirmem que sentar com o colega lado a lado pode trazer dificuldade para fazer as atividades pelo motivo de haver muita conversa, elas mostraram nessa parte da pesquisa que, no momento de dificuldade para execução da avaliação, precisaram consultar o colega para sanar suas dúvidas.

As colocações dos alunos parecem confirmar os resultados obtidos por Meng (2010, p.701), ou seja, os professores precisam encontrar alguma forma de aumentar a autoconfiança de seus alunos, para motivar e encorajar a todos e desse modo melhorar suas fluências na língua inglesa. Além disso, os professores precisam ser capazes de gerenciar a interação na sala de aula de forma que permita a todos os alunos oportunidades iguais de participar.

A entrevista semiestruturada individual (Entrevista Q2), conduzida pela professora-pesquisadora com os alunos focais, após a apresentação das atividades desenvolvidas pelos grupos, apresentou os seguintes dados:

Professora-pesquisadora: Como você avalia o seu grau de dificuldade em fazer as atividades até agora?

A maioria dos alunos participantes focais afirmou que ainda sente média dificuldade em aprender a Língua Inglesa, e isto parece ir ao encontro da afirmação de Howarth (2006), ou seja, a razão mais comum é porque os alunos não têm a linguagem que eles precisam para interagir e, portanto, concluir as tarefas com êxito.

Professora-pesquisadora: Caso você tenha apresentado dificuldades na aula de hoje, que estratégias você utilizou para superá-las?

Na visão da maioria dos alunos participantes focais, foi a ajuda e a explicação da professora que os ajudou a superar as dificuldades apresentadas na sala, o que parece ir ao encontro do que afirmam Libâneo (2001) e Liberali (2009) sobre, a importância do professor em sala de aula. No entanto, as respostas analisadas também indicam como opção de estratégia a ajuda e explicação de um ou mais colegas e a utilização do dicionário bilíngue, corroborando com os PCNs (BRASIL, 1998) e com a visão de Vygotsky (Rego, 2012, p.93) quando afirmam que a aprendizagem e a interação social acontecem na troca de informações no mesmo espaço físico.

Professor-pesquisador: As primeiras atividades do bimestre foram feitas com biografias em inglês, com a disposição da sala de aula individual. Você acha que isso dificultou na hora de fazer as atividades?

Todos os alunos participantes focais responderam, afirmando alguns que:

*A3: Porque mesmo **sozinhos** conseguimos **aprender** algo.*

A4 : Na verdade não dificultou muito

*A5: Porque eu me **concentro** mais*

*A6: Não, porque nós somos **acostumados** desde a primeira série **individual**, então isso é comum.*

*A8: Porque o **professor ajudou** bastante.*

Os outros alunos participantes focais não justificaram a resposta.

As colocações dos alunos conferem com o que diz Howarth (2006) quando afirma que a interação ajuda os alunos a desenvolver competências sociais e aprendizagem de línguas, no entanto, ela não vai necessariamente acontecer espontaneamente, por isso, maximizar a interação em sala de aula é uma parte importante da função dos professores.

Professora-pesquisadora: Nas aulas seguintes do bimestre foram feitas com biografias em inglês, com a disposição da sala de aula em duplas. Você acha que isso dificultou na hora de fazer as atividades?

Todos os alunos participantes focais responderam negativamente a questão e alguns salientaram que com essa disposição das mesas e cadeiras na sala de aula, eles podem ajudar uns aos outros, além de aprenderem mais quando sentados em duplas.

*A1: [...], um **ajuda** o outro.*

A2: Porque foi mais ‘interessante’ e a aula ficou muito mais legal.

*A3: Eu acho que aprendemos mais em **dupla**.*

*A5: Porque caso eu não tenha entendido algo, meu **colega** me **ajudaria** e vice-versa.*

*A6: Porque é uma coisa nova e **aprendemos** melhor.*

*A8: Porque nós ‘apredimos’ [aprendemos] **juntos**.*

Como pode ser visto nesses excertos, é provável que esses alunos tenham alternado o papel de par mais competente entre os colegas e variado seus papéis na interação. Além disso, suas colocações sugerem que eles acreditam que os alunos assumam papéis semelhantes ao fazer atividades em duplas e que, nesses casos, nenhum deles tenha mais destaque do que os outros. É possível que as atividades em duplas (grupos) deem a eles oportunidades de ajudar os colegas – o que, no entanto, não faz com que eles considerem um colega de classe como alguém mais competente para atuar como “professor”.

Embora os alunos afirmem que eles aprendem mais com seus parceiros, dados levantados por mim em meu diário de bordo mostram que eles gostam de sentar em duplas e/ou grupos, mas nem sempre aprendem efetivamente. Ademais, os dados apresentados no diário de sala comprovam, por meio das avaliações e anotações, que a maioria parece ficar dependente do seu colega parceiro; pois quando ele precisa fazer as atividades individualmente não mostra ter competência para completar as atividades propostas pelo professor.

Este dado parece corroborar com o depoimento do aluno participante focal A5 quando afirma em seu excerto que quando estuda sozinho, parece se concentrar

mais; e ficar “dependente” dos colegas parceiros depois de algum tempo de do trabalho em dupla.

A5: [Prefiro estudar sozinho] Porque eu me concentro mais (Q2)

A5: Depois que você fica muito tempo sentado com um colega, você acaba se acostumando a pensar com mais de uma cabeça (Q5)

No entanto, quando lhe é perguntado em qual a configuração da sala de aula ele aprende mais, salienta que sentado com os colegas, ele tem a possibilidade de debater e trocar conhecimentos como podemos ver a seguir

A5: [a melhor configuração da sala de aula] é estar sentado em círculos para um debate, pois temos o conhecimento do próximo (Q5)

A5: [a melhor configuração da sala de aula] é sentados em círculo e debater um assunto porque assim podemos conhecer o pensamento das pessoas em sua volta (Q5)

A5: [com a configuração da sala de aula em dupla] não dificultou a minha aprendizagem porque caso eu não tenha entendido algo [sobre a matéria], meu colega me ajudaria e vice-versa (Q2)

Professora-pesquisadora: O que você aprendeu na aula de biografias? Dê exemplos.

*A1: [...] **aprendi** a ver se os verbos estão no passado ou no presente.*

*A2: Eu **aprendi** como fazer biografias, como que se faz.*

*A3: Como **identificar** uma biografia, como **fazê-las**, etc.*

*A4 : Como é a **escrita** da biografia, e algumas palavras que eram desconhecidas para mim*

*A5: [...] a se **comunicar** e **escrever** correto as palavras em inglês.*

*A6: Várias coisas, **melhorei** meu inglês, já conhecia algumas palavras e conheci mais.*

*A7: **Aprendi** com se escreve uma biografia e reconhecer uma.*

*A8: [...] biografia ‘**esplica**’ tudo que ele fez durante sua vida.*

3.2.1.2.2. Tarefas trabalhadas com os alunos a partir da configuração

Para este trabalho utilizei o Caderno do Aluno e do Professor, Volume 1 de 2014. O material de apoio pertence ao Currículo do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental – 8ª. série/9º. ano. As atividades tomaram como base o tema “Biographies of Remarkable People” e as Situações de Aprendizagem foram: “Biographical Studies”, “Who is he?” e “Studying an Interview”.

Este Caderno tem como tema histórias de vida e sua proposta é que os alunos tenham contato com uma variedade de textos biográficos sobre algumas pessoas famosas. Dentre os biografados retratados nas Situações de Aprendizagem estão os jogadores Marta Vieira da Silva e Pelé, e a escritora J.K. Rowling. Os gêneros textuais trabalhados foram: uma reportagem de revista, um verbete de enciclopédia e uma entrevista.

No âmbito do estudo da estrutura da língua inglesa, o Caderno foca o passado simples e retoma o presente simples, além de apresentar brevemente o presente perfeito. No entanto, foquei apenas o tempo passado simples e quando necessário retomava o presente simples. Quanto ao estudo da estrutura do tempo verbal do presente perfeito, deixei-o para ser trabalhado com os alunos na configuração tradicional, com as mesas e cadeiras alinhadas individualmente na sala de aula.

Para essas tarefas propostas, utilizei oito aulas divididas em quatro semanas. As aulas transcorreram às quartas-feiras com duas aulas seguidas de cinquenta minutos cada totalizando aproximadamente cem minutos; possibilitando, dessa forma, a oportunidade de trabalhar continuamente as atividades planejadas.

As atividades foram trabalhadas em duplas e a correção foi feita por toda a classe, em alguns momentos na lousa e outros oralmente.

Como recurso foi utilizado dicionários bilíngues e como processo de avaliação registros de participação dos alunos nos grupos e, também, com a participação nas atividades realizadas em sala de aula.

3.2.1.2.3. Resultados avaliativos

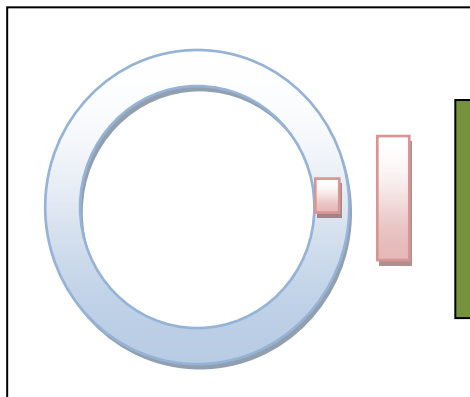
O resultado avaliativo dos participantes focais e não focais levantados por mim, professora-pesquisadora, em meu diário de bordo, a partir das tarefas e apresentação das atividades apresentou os seguintes dados:

- a. Houve três alunos com rendimentos abaixo de cinco (5,0) na avaliação bimestral;
- b. Entre as médias cinco (5,0) e sete (7,0) houve apenas quatro alunos;
- c. Entre as médias oito (8,0) e dez (10,0), vinte alunos;
- d. Somente dois alunos estiveram ausentes para as tarefas e avaliação (eles não eram alunos pesquisados focais).

Como resultado apresentado em meu diário de bordo acerca dos alunos pesquisados focais, foi possível concluir que apenas um aluno obteve a média sete (7,0). No entanto, o restante dos alunos pesquisados conseguiu atingir uma média que variou entre sete (7,0) e nove (9,0) na média bimestral.

3.2.2. Mesas e Cadeiras alinhadas em Círculo

Para essa configuração trabalhei o tema “Gravidez na Adolescência” do Caderno do Aluno, Volume 2, 8ª. Série/9º. Ano do Ensino Fundamental II da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2014). O objetivo dessa tarefa era identificar e reconhecer gêneros textuais, tais como: memórias, relatos e depoimentos de vida num Fórum participativo.



3.2.2.1. Discussão de dados com os alunos focais e por mim, professora-pesquisadora

Para a discussão dos resultados da utilização desta configuração do espaço físico, utilizei uma entrevista semiestruturada individual (Entrevista Q4), que permitia

aos alunos focais questionar sobre a importância da utilização do espaço físico adotado para a tarefa trabalhada.

Para a atividade coletiva – Discussão sobre a gravidez na adolescência – os alunos focais afirmaram que eles:

- a. preferem estudar com os colegas a estudar sozinhos;
- b. acharam o tema pertinente para a faixa-etária dos alunos da sala de aula
- c. tiveram dificuldade de trabalhar nesta tarefa por motivo de timidez e falta de conhecimento acerca do tema
- d. interagiram melhor com os colegas

A entrevista semiestruturada individual (Entrevista Q4), entre mim, professora-pesquisadora, e os alunos focais, após a apresentação da atividade desenvolvida pelo grupo, apresentou os seguintes dados:

As colocações dos alunos participantes focais corroboram os PCNs-LE (BRASIL, 1998) e com Budden (2008), ou seja, as cadeiras em círculo facilitam a força catalisadora do discurso na construção da aprendizagem, pois parecem ser mais produtivas na promoção da interação. Além disso, Rego (2012, p.91) afirma que “o papel do professor se restringe à criação de um ambiente ‘democrático’, onde não há hierarquia, pois busca estabelecer uma relação de simetria e igualdade com o grupo de alunos”.

Professora-pesquisadora: Na sua opinião, qual foi a maior dificuldade que você encontrou para trabalhar nesta pesquisa?

Os alunos participantes focais afirmaram que a timidez foi a maior dificuldade que eles encontraram para trabalhar com a discussão do tema – Gravidez na adolescência. Fator apresentado também no questionário da Profa. Rosinda (Questionário 1), no qual os alunos demonstravam a sua timidez. Neste sentido, os PCNs-LE (BRASIL, 1998, p. 54-55) abordam a importância da participação do professor no EA, em outras palavras, é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira, o professor desenvolva, com os alunos, um

trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e de interagir de forma cooperativa com os colegas.

Pois segundo os PCNs-LE, com a “mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 54).

Além disso, os documentos sugerem, dentre esses aspectos, que o professor inicie com um diagnóstico dos conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos.

Professora-pesquisadora: Você achou o tema pertinente, interessante para a faixa etária de sua sala de aula?

Professora-pesquisadora: Você acha que seus colegas de sala, que não fazem parte do grupo, gostaram de fazer esta pesquisa?

Todos os alunos, participantes focais e não focais, acharam o tema pertinente para a faixa-etária de sua sala de aula e gostaram de fazer a pesquisa.

Professora-pesquisadora: Qual foi o maior problema que você encontrou para discutir este tema:

Embora algumas pessoas afirmem que os jovens contemporâneos estejam mais informados, os dados dessa pesquisa mostraram que eles ainda encontram dificuldades para discutir o tema proposto – Gravidez na adolescência – por falta de conhecimento sobre o assunto; falta de oportunidades de discutir o tema com familiares e colegas; e disposição. Isto é, essas colocações confirmam a visão de Moita Lopes (2003, p.45) e os PCNs-LE (BRASIL, 1998, p.41; p. 60-61). O uso do inglês na vida contemporânea e no foco da educação deve ser no envolvimento do aluno na construção do significado, pois aprender uma língua é igual a aprender a se engajar no próprio espaço em que se vive.

Professora-pesquisadora: O trabalho apresentado na sala de aula em formato de círculo/Ferradura permitiu um melhor entrosamento com os colegas da sala?

A maioria dos alunos participantes focais respondeu positivamente, corroborando com os PCNs-LE (op.cit. p.61), mostrando que a organização dos alunos em círculos parece ser mais produtiva na promoção da interação. Contudo, sabe-se que só a configuração diferente de arranjos espaciais em sala de aula não basta para o envolvimento dos alunos na interação, justificando, dessa forma, o aluno A6 que discordou da questão e não respondeu a pergunta.

Professora-pesquisadora: Desde o início do ano letivo, você tem trabalho de diferentes formas na sala de aula. Para cada atividade, seu professor apresentou uma maneira diferenciada de layout com as mesas e cadeiras. Na sua opinião, isto facilitou a sua aprendizagem na língua inglesa?

Todos os alunos participantes focais afirmaram que as diferentes disposições de configuração apresentadas pelo professor-pesquisador facilitaram a aprendizagem na língua inglesa.

*A1: me **ajudou** e muito*

*A6: porque é diferente, um jeito **novo***

*A2: foi mais **interessante** e legal*

*A3: Porque podemos **conversar** e **discutir** sobre o assunto da aula e assim, chegar [a] 'em' uma conclusão*

*A4: Porque nós fizemos atividades de várias formas diferentes, [mas] 'mais' [deu] 'dão' 'para' [de] **entender***

*A5: Porque trabalhar em jeitos diferentes ajuda a **compreender** o tema mais fácil*

*A7: Porque todo[s] os alunos 'mundo' pode[m] **discutir** juntos*

*A8: Porque é bem melhor **trabalhar** 'um olhando para o outro' em **círculo***

3.2.2.2. Tarefas trabalhadas com os alunos a partir da configuração

À atividade Fórum participativo e à Situação de Aprendizagem, dediquei duas aulas seguidas e, nelas foi realizada uma pesquisa individual, tendo como tema – Gravidez na Adolescência, em que os alunos deveriam fazer uma pesquisa na internet com documentários, fóruns e depoimentos reais colhidos, por eles, de pessoas conhecidas.

Os alunos deveriam armazenar os resultados pesquisados através de entrevistas e pesquisas nas quais seriam discutidas em um fórum entre os alunos dispostos em forma de círculo na sala de aula.

A atividade de sensibilização e reconhecimento do tema já havíamos trabalhado com os alunos e essa tarefa foi uma proposta solicitada pelos alunos para uma discussão aprofundada acerca do assunto. Nesse sentido, os PCNs-LE (1998, p.41) confirmam a proposta de que

“[...] a Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania”.

Além disso, essa tarefa possibilitou a troca com o engajamento discursivo entre os participantes interessados corroborando com o autor Moita Lopes (2003, p.45) e com a visão de Vygotsky (REGO, 2012, p.93) em admitir a interação do indivíduo com o meio como característica definidora da constituição humana.

3.2.2.3. Resultado avaliativo

Os resultados avaliativos dos participantes focais e não focais levantados por mim, professora-pesquisadora, em meu diário de bordo, a partir das tarefas e apresentação das atividades desenvolvidas pelos alunos com a utilização do espaço físico, com a configuração de mesas e cadeiras alinhadas em círculo, revelaram que:

- a. Houve dois alunos com rendimentos abaixo de cinco (5,0) na avaliação da atividade proposta;
- b. Entre as médias cinco (5,0) e sete (7,0) houve quatorze alunos;

- c. Entre as médias oito (8,0) e dez (10,0), onze alunos;
- d. Todos alunos estiveram presentes para as tarefas e avaliação porém a aluna focal A7 não participou da discussão nem entregou a pesquisa escrita.

Como resultado apresentado em meu diário de bordo acerca dos alunos participantes focais, foi possível concluir que os alunos apresentaram uma média entre sete (7,0) e oito (8,0).

Percepção semelhante aos dados dos alunos registrada por mim indica que:

As atividades de hoje eram bem diferentes das apresentadas até o momento. Embora os alunos aparentemente tenham achado mais fácil fazê-las com instruções e enunciados em inglês, acho que elas foram fáceis demais. Na hora de fazê-las, por exemplo, eles fizeram tudo muito rápido, discutiram o tema e pesquisaram na internet até mesmo sem minha ajuda e dos colegas. Parece que a atividade em inglês é mais desafiadora para os alunos e noto que eles parecem interagir mais comigo e com os colegas quando não conhecem o assunto. Também pode ser que eles tenham feito tudo muito rápido e não encontrado dificuldades pelo fato de que aquilo que vimos hoje – gravidez na adolescência – já havia sido dado nas aulas anteriores por professores de outras disciplinas (Ciências e Português). Acredito que talvez por isso os alunos “viram” as atividades como uma espécie de “revisão” daquilo que eles já haviam aprendido, e por isso não tiveram dificuldades em fazê-las.

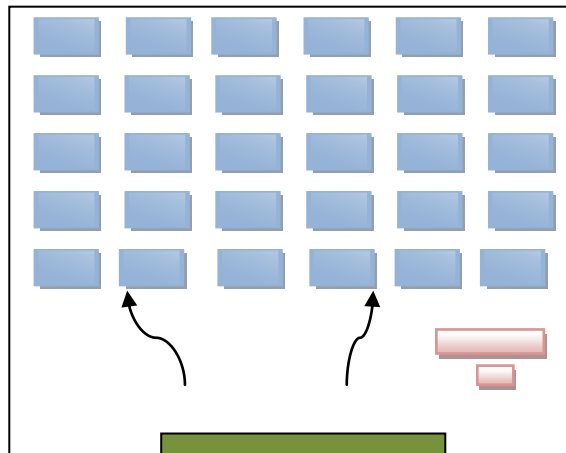
Em outro trecho do meu diário, registrei a seguinte observação sobre a utilização do espaço físico em sala de aula com a configuração dos alunos dispostos em círculo:

Após quase seis meses trabalhando com os alunos em diferentes configurações em sala de aula, hoje, percebo que os alunos mais tímidos estão se comunicando e interagindo com seus colegas de classe, permitindo dessa forma uma interação e o mais importante talvez para ele, o aprender a conviver com o outro.

Outro registro feito por mim, que acredito ser relevante para o momento difícil da adolescência, é que “a maioria dos alunos pesquisaram, compartilharam os conhecimentos e discutiram o tema com interesse e preocupação, pois disseram conhecer muitos colegas adolescentes que se tornaram pais muito jovens”, grifo meu.

3.2.3. Linhas Tradicionais

Para essa configuração trabalhei o tema “Personal Narratives – An episode in my life” e o estudo da gramática dos tempos verbais “Presente Perfeito”, “Passado Simples” e “Passado Progressivo”, sua estrutura, identificação nos textos e exercícios de fixação. O objetivo era identificar e reconhecer textos narrativos e autobiográficos; utilizar os tempos verbais comumente associados a narrativas adequadamente.



Abaixo, apresento alguns exemplos de salas tradicionais mais utilizados nas escolas públicas no estado de São Paulo:



3.2.3.1. Discussão de dados com os alunos focais e por mim professora-pesquisadora

Para a discussão dos resultados da utilização desta configuração do espaço físico, utilizei um questionário (Questionário 2) que procurava obter informações para um melhor planejamento de aula e promover o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna – Inglês com a mudança do espaço físico e uma entrevista semiestruturada individual (Entrevista Q5) que permitia aos alunos focais questionar sobre a importância da utilização dos espaços físicos adotados para as diferentes tarefas trabalhadas ao longo do processo desta pesquisa de estudo de caso realizada entre os alunos participantes focais e por mim, professora-pesquisadora .

Para a atividade individual – estudo da gramática estruturalista acerca do uso dos tempos verbais “Presente Perfeito”, “Passado Simples” e “Passado Progressivo”, sua estrutura, identificação nos textos e exercícios de fixação – os alunos focais afirmaram que com a mudança do espaço físico eles:

- a. preferem estudar com os colegas a estudar sozinhos;
- b. comentam que mesmo com a configuração do espaço físico alinhado em linhas tradicionais, o ambiente conseguiu promover interação;
- c. não se sentem à vontade em falar inglês na sala de aula;
- d. estão altamente ou muito interessados e motivados a aprender a língua inglesa;
- e. continuam com o problema da falta de vocabulário, de não entender o que o outro fala e com o medo de errar e ser criticado.

A entrevista semiestruturada individual (Entrevista Q5), entre mim, professora-pesquisadora, e os alunos focais, após a apresentação das atividades desenvolvidas pelo grupo de participantes focais, apresentou os seguintes dados:

Professora-pesquisadora: Na sua opinião, ao trabalhar em grupos ou individualmente, quais foram as atividades mais fáceis da apostila? Por quê?

Os alunos participantes, mesmo tendo a oportunidade de trabalhar com diferentes tarefas e configurações, continuam a aprender melhor quando fazem os exercícios de estruturas gramaticais sozinhos.

*A1: "Present Perfect" [pois] foi a mais fácil de **memorizar***

A3: "Present Perfect"

A7: "Present Perfect"

*A4: "Present Perfect", porque foi mais fácil de **entender***

*A5: **Trabalhar** com o presente perfeito e a gravidez na adolescência, porque esses dois temas serão necessários para o meu 'dia [a] dia'*

*A6: "Present Perfect", porque eu **aprendi** melhor, consegui **entender** melhor*

*A2: "Present Perfect", porque eu achei mais fácil de **entender***

Esse dado parece corroborar os registros feitos por mim em meu diário de bordo quando anotei que "parece que os alunos prestam mais atenção à aula quando eles estão sozinhos; no entanto, demonstram precisar da companhia do seu parceiro para eventuais dúvidas". Além disso, pude perceber que "os alunos mais competentes são autônomos e não sentem falta de seu parceiro, enquanto que os alunos mais fracos são totalmente dependentes de seu parceiro".

Professora-pesquisadora: De todas as atividades realizadas ao longo dos três bimestres, quais você mais gostou de fazer? Por quê? Dê exemplos e justifique sua resposta:

A maioria dos alunos participantes afirmou que preferiu a prática com o tempo verbal presente perfeito por achar mais fácil e ter aprendido melhor; porém o aluno A5 salientou que gostou mais da atividade coletiva com a configuração da sala de aula em círculo referente ao tema "Gravidez na adolescência":

*A5: A gravidez na adolescência, pois esse tema nos ajuda muito a ver o **mundo** como ele **é realmente***

A colocação desse aluno corrobora a visão de Howarth (2006) quando afirma que uma atividade com projeto é um bom exemplo de abordagem colaborativa e

motivadora porque promove a interação e o uso de linguagem realista; também encontra apoio na visão de Moita Lopes (2003, p. 44-45), segundo a qual, o participante do discurso deve ser engajado no discurso, pois é “necessário contar histórias sobre quem somos na vida real”.

Professora-pesquisadora: Quais as atividades que você não gostou de fazer por estar trabalhando individualmente ou em grupo? Por quê? Dê exemplos e justifique sua resposta

A maioria dos alunos participantes afirmou que não teve dificuldades, porém as alunas A2 e A4 ressaltaram suas deficiências ao afirmarem que tiveram dificuldades em entender os textos por causa da falta de vocabulário ou por não compreender o processo do uso do dicionário, o que confirma a recomendação de Howarth (2006): o professor deve ter diferentes níveis de tarefa, pois quando se encontra com classes de capacidades mistas, ele deve preparar uma versão fácil, média e difícil da mesma tarefa para que os alunos de diferentes níveis possam interagir juntos em um nível apropriado para o nível de linguagem, variando a interação com diferentes parceiros e trabalhando com tarefas de repetição.

*A4: [...] talvez algo que tivesse de saber a **tradução**, foi mais difícil fazer uma prova*

*A2: [encontrar] o particípio dos verbos, porque é difícil de entender [onde se localiza no **dicionário**]*

Professora-pesquisadora: Como você avalia a sua aprendizagem? Justifique a sua resposta.

Esta resposta variou entre os alunos participantes focais, pois alguns responderam que a aprendizagem foi média, melhor ou bem melhor; enquanto outros responderam que foi pouca. Essas colocações corroboram a visão de Howarth (2006) e dos PCNs-LE (BRASIL, 1998, p.59), ou seja, classes numerosas não significam mais possibilidades de interação ou trocas de aprendizagem; a aprendizagem em sala de aula é uma extensão de um desafio diário e se baseia em uma relação interacional assimétrica.

Por outro lado, quando justificaram o porquê da aprendizagem ou mesmo da pouca aprendizagem, os resultados encontrados foram diversificados. Os alunos que tiveram pouca aprendizagem comentaram que foi por falta de esforço próprio, ou seja, falta de motivação; enquanto que os alunos que afirmaram a aprendizagem responderam que tinham se esforçado mais e estavam bastante motivados e isso ajudou a aprender e compreender a matéria. Essas colocações confirmam a proposta de Howarth (2006), pois a motivação é um aspecto fundamental da aprendizagem bem sucedida. A interação proporciona aos alunos a oportunidade de usar a linguagem com êxito e para medir seu progresso, que por sua vez, deverá conduzir a um aumento da motivação.

*A6: Porque eu acho que **não** me **esforcei***

*A2: [Porque] eu acho que **não** me **esforcei***

*A4: Porque eu aprendo na hora, 'mais' eu **esqueço** das coisas muito **facilmente** e tenho que ficar lembrando*

*A1: [eu] me **esforcei** mais*

*A3: [porque] foi mais fácil de **compreender** a matéria*

*A7: [porque] é mais fácil de **entender** a matéria*

*A5: Porque a cada aula estou ficando **bastante motivado** e isso me ajuda a **aprender** e **compreender melhor***

Professora-pesquisadora: Você acha que o fato de você ter trabalhado em diferentes layouts dentro da sala de aula trouxe dificuldades em fazer as atividades?

A maioria dos alunos respondeu negativamente. Entretanto, um dos alunos participante focal afirmou que este fator dificultou a execução das atividades porque ele se acostumou a pensar com os outros colegas da sala.

A5: Porque você acaba se acostumando a 'estar' [pensar] com mais de uma cabeça

Por outro lado, as colocações dos outros alunos participantes focais corroboram a visão de Vygotsky (1987, p.129), a de Moita Lopes (2003, p.45) e de Davis (1994, pp.89-90), bem como a perspectiva apresentada no documento oficial

PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 57-58), ou seja, seus excertos sugerem uma abordagem sociointeracionista, já que afinal aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional.

*A6: [...] 'porquê' eu achei melhor 'de' **aprender** com os **amigos** do que sozinho*

*A2: Porque eu achei mais 'legal' fazer com **amigos(as)***

A4: Porque de todos os lugares e posição na sala, eu conseguia entender

*A1: Porque trabalhamos em **grupo***

*A3: Muito pelo contrário, na minha opinião me **ajudou** ainda mais*

*A7: eu acho que melhorou por ter um **colega** para ajudar*

Essas afirmativas também são confirmadas nas observações em meu diário de bordo, quando anotei que os alunos menos competentes preferem estudar e trabalhar em grupos a estudar sozinhos.

Professora-pesquisadora: Na sua opinião, qual a disposição das mesas e cadeiras que sua sala de aula deve ter para que o sua aprendizagem seja melhor?

Professora-pesquisadora: Na sua opinião, qual foi o melhor layout apresentado para você trabalhar na sala de aula? Por quê?

As respostas a essas questões dividiram-se entre os alunos participantes focais. Por esse motivo, não me foi possível concluir qual disposição eles preferem; no entanto, obtive um resultado que se relaciona às propostas dos autores e do documento oficial pesquisado para este estudo de caso. Nas visões de Vygotsky (1984, p.99), de Moita Lopes (2008, p.45), dos autores do documento oficial PCN-LE (BRASIL, 1998), de Davis (1994, p.89)) e de Rego (2012, p.66), o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que o cercam.

*A5: Sentados em **círculo/ferradura** e debater um assunto, porque assim podemos **conhecer** o **pensamento** das pessoas em sua volta*

A2: em **duplas**, porque foi mais 'legal' na minha **aprendizagem**

A4: em **dupla** é bem mais fácil, pois são menos pessoas para falar

A1: [em] **ferradura/círculo** foi a melhor [porque] 'que se' [porque] **expressamos** [nossas ideias de todos]

A7: [prefiro aulas] em **duplas**

A3: eu prefiro as aulas em **duplas** e depois [as aulas] individual, [pois] acho [essas] as formas mais fáceis

A6: gosto mais [de aulas] em **duplas**, as outras [disposições] nós **aprendemos**, [mas] 'mais' é mais 'legal' em **dupla**

Professora-pesquisadora: Se você pudesse, mudaria o layout em algumas das disciplinas da escola?

Apenas três alunos participantes focais responderam negativamente à questão, ao passo que os outros alunos afirmaram que a mudança no *layout* da sala de aula poderia ser em todas as disciplinas por acreditarem ser mais fácil de aprender; já outros, em apenas história ou geografia, porque todos os alunos poderiam discutir o aprendizado.

As colocações desses alunos, também, confirmam com as considerações de Moita Lopes (1996, p.96), para quem a educação é vista como um desenvolvimento de conhecimento; com a visão de Vygotsky (apud Rego, 2012, p.76-77; apud Davis, 1994, p.49), quer dizer, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados através da interação com o meio físico e social, adquiridos por meio do ensino sistemático nas interações escolarizadas.

A4: [sim, eu mudaria nas disciplinas de] **história** e **geografia**, porque todos [os alunos e professores] poderiam **discutir** [os temas propostos na aula]

A3: [sim, porque] **melhorei** muito [no ensino-aprendizagem na disciplina de língua inglesa] e **aprendi** bastante

A6: [sim, em **todas** as **disciplinas**] em dupla

A2: [sim, em **todas** as **disciplinas**] em 'duplas', 'por que' é **melhor** de **entender**.

Professora-pesquisadora: Você acha que as atividades feitas ao longo de nossa pesquisa ajudaram a melhorar seu desempenho na língua inglesa?

Todos os alunos ressaltaram melhora do desempenho na aprendizagem de Língua Inglesa e apenas dois alunos justificaram-na

*A3: [sim, porque] **melhorei** muito e **aprendi** bastante*

*A7: [sim, porque ficou] 'fica' mais [fácil] de **aprender***

Professora-pesquisadora: Na sua opinião, qual tipo de interação proporcionou melhor autonomia no ensino-aprendizagem para a classe?

As colocações dos alunos participantes focais corroboram a visão de Vygotsky (DAVIS, 2000, p.89-90), isto é, a visão interacionista de desenvolvimento traz importantes contribuições para a prática pedagógica, pois é por meio da interação que se estabelece entre os alunos e o parceiro mais experiente e sensível que o aluno vai construindo novos conhecimentos, habilidades e significações; além disso o objetivo não é fornecer verdades prontas e acabadas aos alunos, mas é capacitar o aluno a elaborar o conhecimento que se espera seja alcançado.

Esses excertos confirmam, também, com as propostas de Davis (2000, p. 93-94), e com as da Resolução CEB No. 2/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: os trabalhos em grupos são alternativas que favorecem um conhecimento consciente, pois os alunos aprendem a ouvir e incorporar críticas às sugestões dadas, defender suas ideias e seu espaço no grupo.

*A4: [configuração em] **dupla** e círculo/ferradura*

*A5: [configuração em **círculos**/ferradura, pois] sentado em círculo para um **debate**, pois temos [a troca do] conhecimento do **próximo***

*A3: [configuração] em **duplas**, pois posso **discutir** com meu **colega** e chegar 'em'[a] uma conclusão sobre a matéria aprendida*

*A7: [configuração] em **dupla**, pois posso **discutir** com o **colega** ao lado*

A1: [configuração] em **dupla** porque um [colega de sala] **ajuda** o outro [colega de sala]

A2: [configuração] em **duplas**, 'por que' é melhor de **entender**

A6: [configuração] em **dupla**

3.2.3.2. Tarefas trabalhadas com os alunos a partir da configuração

Para este trabalho utilizei o Caderno do Aluno e do Professor, Volume 2 de 2014. O material de apoio pertence ao Currículo do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental – 8ª. Série/9º. Ano. A atividade tomou como base o tema “Personal Narratives – An episode in my life” e as Situações de Aprendizagem foram “How did you feel?” e “My first Day at a new school”.

Este Caderno tem como tema histórias de vida e sua proposta é que os alunos tenham contato com textos narrativos e autobiográficos. Os gêneros textuais trabalhados foram: um fórum na internet e um diário pessoal.

No âmbito do estudo da estrutura da língua inglesa, o Caderno enfoca o passado simples, presente perfeito e retoma o passado progressivo. No entanto, foquei apenas o tempo passado simples e o presente perfeito e quando necessário retomava o passado progressivo. Para essas tarefas utilizei oito aulas divididas em quatro semanas. As aulas transcorreram às quartas-feiras com duas aulas seguidas de cinquenta minutos cada, totalizando aproximadamente cem minutos; possibilitando, dessa forma, a oportunidade de trabalhar continuamente as atividades planejadas.

Para a Situação de Aprendizagem “How did you feel?” trabalhei os conteúdos de um fórum na internet e o tempo verbal no passado simples e presente perfeito. As habilidades desenvolvidas foram: a identificação de algumas características do gênero textual – fórum na internet, a identificação do objetivo geral e a localização de informações específicas do texto.

Retomamos as reações listadas em uma tabela do fórum e levantamos hipóteses para explicar as atitudes e os sentimentos das futuras mães e de seus pais e namorados. Nesta parte da pesquisa, percebi que os alunos se interessaram acerca do assunto e dessa forma, solicitei que fizessem uma pesquisa e entrevistas com relatos de pessoas que ficaram grávidas na adolescência para uma discussão

coletiva, possibilitando uma organização diferenciada na configuração da sala de aula em formato de Círculo.

Para a Situação de Aprendizagem “My First Day at a New School” trabalhei os conteúdos de um diário e o tempo verbal no passado simples e a organização cronológica de eventos. As habilidades desenvolvidas foram: a identificação de algumas características de um diário pessoal e a localização de informações específicas no texto.

As atividades foram trabalhadas individualmente e a correção foi feita por toda a classe, em alguns momentos na lousa e outros oralmente, finalizando com uma avaliação mensal.

Os recursos utilizados foram dicionários bilíngues, aparelhos tecnológicos dos alunos com a utilização do *wi-fi* e o Caderno do Aluno. Ademais, trabalhei com a avaliação processual com registros de participação dos alunos e as atividades feitas em sala de aula.

3.2.3.3. Resultados avaliativos

Os resultados avaliativos dos participantes focais e não focais foram levantados por mim professora-pesquisadora, no diário de bordo, considerando a apresentação das atividades desenvolvidas pelos alunos, com a utilização da configuração tradicional da sala de aula, ou seja, mesas e cadeiras alinhadas em seis fileiras dispostas uma atrás da outra foram estes os resultados:

- a. Houve dez alunos com rendimentos abaixo de cinco (5,0) na avaliação da atividade proposta;
- b. Entre as médias cinco (5,0) e sete (7,0) houve cinco alunos;
- c. Entre as médias oito (8,0) e dez (10,0), oito alunos;
- d. Cinco alunos estiveram ausentes para as tarefas e avaliação (entre eles, dois eram alunos participantes focais).

Os alunos participantes focais ficaram com a média entre cinco (5,0) e dez (10,0).

Com as considerações sobre a configuração de mesas e cadeiras alinhadas em seis fileiras dispostas uma atrás da outra – linhas tradicionais - finalizo o terceiro capítulo deste estudo. A seguir, apresento suas considerações finais, retomando algumas observações feitas na apresentação e discussão dos resultados deste trabalho e sugerindo possíveis caminhos para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de apresentar as reflexões e os questionamentos gerados a partir deste estudo, inicialmente retomo, em sua última parte, observações feitas na apresentação e discussão dos resultados. Em seguida, sugiro possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

Conforme descrito na introdução desta pesquisa, meu interesse em uma utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula e sua influência no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa sempre fez parte da minha prática pedagógica. Antes da realização deste trabalho, contudo, tais utilizações do espaço físico eram guiadas, unicamente, pela minha intuição e meras especulações sobre a aprendizagem de meus alunos.

Além disso, favorecer o ensino-aprendizagem aos alunos sempre me pareceu uma lógica como professora. No entanto, como foi observado neste estudo, é importante que uma utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula e sua influência no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa sejam teoricamente embasadas. Ao buscar suporte em teorias de ensino-aprendizagem, interação social e configurações do espaço físico da sala de aula, pude justificar teoricamente determinadas escolhas feitas por mim na prática deste estudo de caso.

Todavia, o mais importante nesse processo foi a possibilidade de passar por um processo reflexivo sobre minha própria prática como professora ao buscar suportes teóricos que justificassem tais escolhas, o que, certamente, também contribuiu para que eu repensasse não somente sobre o meu papel e a minha atuação como professora como também sobre a prática de meus alunos.

Ademais, o contato com teorias que até então eu desconhecia, como aquelas que tratam da interação social e do ensino-aprendizagem realizadas a partir da

configuração espacial da sala de aula foi extremamente enriquecedor para minha formação profissional e pessoal.

A fim de verificar quais contribuições a utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula preparado por mim pode trazer para o ensino-aprendizado de um grupo de alunos, procurei responder, com este trabalho, as seguintes perguntas de pesquisa:

1. De que modo o espaço físico da sala de aula influencia no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?
2. Como a utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula pode favorecer uma aprendizagem de Língua Inglesa?

O ponto de partida para esse estudo definiu-se nas minhas inquietações decorrentes de reuniões pedagógicas realizadas na instituição de ensino onde trabalho e no pensamento de que deveria haver uma escola inovadora para pessoas que querem atuar, gerando valor para a sociedade e com o propósito de fazer da escola um espaço de aprendizagem estimulante e dinâmico, onde o conhecimento é adquirido de maneira experiencial na qual os participantes são estimulados a atuar em questões relevantes e com impactos positivos.

Ao finalizar este estudo, posso dizer que uma de suas considerações mais relevantes diz respeito à importância de se considerar tanto as teorias para a utilização espacial mais eficiente da sala de aula e a interação social no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, quanto os resultados da sua aplicação. Além disso, esta pesquisa apontou que a reformulação do espaço físico deve levar em conta as peculiaridades da sala de aula, pois, conforme propõem os PCN-LE (BRASIL, 1998), todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve, seja por sua instituição, por sua cultura e mesmo por sua história.

Além do mais, como define Moita Lopes (1996, 1996a, 2003), a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do

professor e dos alunos e, sob a óptica de Vygotsky (1984, 1989), que defende não somente a contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano, mas também a forma pela qual a fala utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos ou mais experientes desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual.

A análise dos dados deste trabalho permitiu observar que a utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula proporcionou momentos de cooperação entre os participantes focais e não focais, conforme eu esperava ao propor configurações que, em princípio, fossem favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira mais eficiente a partir das mudanças do espaço físico na sala de aula.

Além disso, foi possível notar em vários momentos que essa interação também ocorreu entre os alunos e a professora-pesquisadora. Assim sendo, percebo que as mudanças no espaço físico da sala de aula corresponderam às minhas expectativas no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, já que, em vários momentos da aplicação das diferentes configurações das mesas e cadeiras na sala de aula, os dados indicaram a criação da ZPD, conforme propõe Vygotsky (1984, 1989) e defendem os PCN-LE (BRASIL, 1998).

Tendo como base tais resultados, considero interessante uma utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula a partir das tarefas a serem realizadas pelos alunos e planejadas antecipadamente pelo professor como propõem Howarth (2006), Budden (2008), os documentos PCN-LE (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), já que este estudo parece mostrar que as tarefas foram as que mais proporcionaram aos alunos momentos de interação entre os aprendizes e os parceiros mais competentes, corroborando também a visão de Vygotsky (1984, 1989) sobre ensino-aprendizagem.

O estudo também mostrou que os alunos aprendem com um parceiro mais competente; no entanto, os resultados também fornecem vários indícios de que a mediação do professor é fundamental para que eles superem as suas dificuldades.

Além disso, evidenciou-se que alguns participantes focais, embora afirmem sentir mais confiantes em fazer as tarefas com seus parceiros, em alguns momentos, eles preferem estudar e realizar as tarefas individualmente, pois em suas colocações afirmaram que ficavam dispersos e não conseguiam prestar atenção às explicações do professor e, por conseguinte, às suas tarefas.

No entanto, esta pesquisa parece não só mostrar que a utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula fornece uma base para a aquisição da língua, mas também, permite a interação social. Ademais, os alunos se capacitam a cooperar, expressar suas opiniões, sentimentos e ideias guiados pelo professor. Em outras palavras, as configurações aplicadas neste estudo indicaram a aplicabilidade da aprendizagem cooperativa, interativa em que os participantes possam ajudar uns aos outros torna o usuário dessa linguagem real e permite que o seu uso vá além da sala de aula de língua inglesa, como sugere o autor Moita Lopes (1996).

Antes de finalizar as considerações deste estudo, endosso o ponto de vista de Moita Lopes (1996, 1996a, 2003) e o de Vygotsky (1984, 1989), além dos objetivos dos PCN-LE (1998), o de que é essencial que a interação social da sala de aula ocorra, proporcionando conscientização do aluno e que somente a configuração da sala de aula não basta para o seu envolvimento e desenvolvimento no ensino-aprendizagem. É preciso que o professor vá além das fórmulas “redesenhadas” pelos autores, é necessário que o professor reflexivo compreenda que para cada “ator” há uma nova história e uma nova configuração dentro da sociedade em que ele vive. (grifo meu)

Por fim, é importante ressaltar que, embora o foco deste trabalho seja a utilização mais eficiente do espaço físico da sala de aula no ensino-aprendizagem de língua inglesa, como é o caso deste estudo, acredito que suas implicações possam se estender para o ensino de outras disciplinas e, assim como acontece em qualquer pesquisa, este estudo aponta para possíveis caminhos futuros a serem trilhados a partir de seus resultados.

Na área de ensino-aprendizagem, por exemplo, seria relevante investigar mais detalhadamente em que medida a mediação dos professores colabora para a

promoção da interação entre os participantes das salas de aula – professores e seus alunos – durante a aplicação das diferentes configurações de mesas e cadeiras dentro de uma unidade escolar em todas as disciplinas e não apenas na disciplina de língua estrangeira – Inglês.

Encerro, neste momento, este trabalho ciente de que com ele não termino minha trajetória de professora-pesquisadora e reflexiva. Enfim, espero que seus resultados sirvam como fonte de pesquisa para outros professores que como eu, busque em reflexões sobre sua prática docente, oportunidades de desenvolver uma pedagogia relevante ao seu contexto social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília/MEC, 1998.
- BUDDEN, J. <https://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/classroom-layout> , 2008. Acessado em 05 de março de 2014
- CANÁRIO, R., MATOS F., TRINDADE, R. *Escola da Ponte um outro caminho para a educação*. São Paulo: Didática Suplegraf, 2004.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, parecer no. CEB 04/98, Resolução CNE/CEB 02/98.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf
- DOMINGUES, M. Z. P. *Escola Democrática – um caminho para um ensino de qualidade*. <http://monografias.brasilecola.com/educacao/escola-democraticaum-caminho-para-um-ensino-qualidade-.htm> Acessado em 11 de agosto de 2013.
- FREIRE, P.R.N. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L.T.; BLOCK, A.M.B. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- HOWARTH, P. www.teachingenglish.org.uk/article/increasing-student-interaction. 2006. Acessado em 23 de março de 2014.
- JOANNA DE ÂNGELIS. S.O.S. *Família*. Psicografia de Divaldo P. Franco. 14ª. Ed. Salvador: Leal, 2004, pp. 85-86.
- LAKATOS, E.M. & MARCONI, M.A. *Sociologia Geral*. ed. 5. São Paulo: Atlas, 1985.
- LEFFA, V. J. “*Pra que estudar inglês, prof.?*” Claritas: revista do departamento de inglês. São Paulo: Educ. v. 13, n.1.2007. pp.47-65.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola Pública A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *O essencial da didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos*.
http://www.ucq.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticodoprof.pdf.
 Acessado em 23 mar. 2014

LIBERALI, F.C. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna. 2009.

_____; LIBERALI, A. R. A. *Para pensar a metodologia nas ciências humanas*. Inter Fainc, Santo André, SP, v.1, n.1, p.17-33, jun/dez. 2011.

MENG, J. *Journal of Language Teaching and Research, Cooperative Learning Method in the Practice of English Reading and Speaking* Vol. 1, No. 5, pp. 701-703, September 2010 © 2010 ACADEMY PUBLISHER
 Manufactured in Finland. doi:10.4304/jltr.1.5.701-703 © 2010 ACADEMY PUBLISHER

MOITA LOPES, L.P. *A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública*. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da (Org.). *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos professores de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____, *Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento*. In Moita Lopes, Luiz Paulo da. *Oficina da linguística aplicada: a natureza social e educacional dos professores de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996a.

_____, L. P. *A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política*. In L., BARBARA; R.C.G. RAMOS (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. 2003, pp.29-57.

NEILL, A. S. *Liberdade sem medo*. (Summerhill). ed. 6, São Paulo: Ibrasa, 1983.

OLSEN, R. E. W. –B., & KAGAN, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp.1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

PILETTI, N. *Psicologia Educacional*. São Paulo: Ática, ed. 9. 1991.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. ed. 23, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. *Pesquisando...: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Ursula, 1999.

SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2010.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: LEM - Inglês*. São Paulo: SEE, p.11. 2008.

_____. *Caderno do Aluno: LEM – Inglês , Ensino fundamental – 8ª. Série/9º. ano, 1º Semestre*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014.

_____. *Caderno do Aluno: LEM – Inglês , Ensino fundamental – 8ª. Série/9º. ano, 2º Semestre*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014.

_____. *Caderno do Professor: LEM – Inglês, Ensino Fundamental – 8ª. Série/9º. ano, 1º Semestre*. São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014.

_____. *Caderno do Professor: LEM – Inglês, Ensino Fundamental – 8ª. Série/9º. ano, 2º Semestre*. São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014.

_____. *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II - Língua Estrangeira*. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica, 2007.

SOUZA, J. e KRAMER, S. *O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais*. In: *Cadernos de Pesquisa*, 77: 69-80, maio de 1991.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

LISTA DE SIGLAS

A1: Aluno participante da pesquisa de número 1

A2: Aluno participante da pesquisa de número 2

A3: Aluno participante da pesquisa de número 3

A4: Aluno participante da pesquisa de número 4

A5: Aluno participante da pesquisa de número 5

A6: Aluno participante da pesquisa de número 6

A7: Aluno participante da pesquisa de número 7

A8: Aluno participante da pesquisa de número 8

CNE: Conselho Nacional de Educação

EA: Ensino-Aprendizagem

EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

LEM: Língua Estrangeira Moderna

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE: Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso