



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

LUCIANA PARNAÍBA DE CASTRO

APRENDIZAGEM POR *DESIGN*: “MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO” DE
ESTAGIÁRIAS DE UM CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA

Campina Grande – 2017

LUCIANA PARNAÍBA DE CASTRO

APRENDIZAGEM POR *DESIGN*: “MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO” DE
ESTAGIÁRIAS DE UM CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido
Costa

Campina Grande – 2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

C355a Castro, Luciana Parnaíba de.
Aprendizagem por *Design*: “movimentos do conhecimento” de estagiárias de um curso de Letras-Língua Inglesa / Luciana Parnaíba de Castro. – Campina Grande, 2017.
148 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa".

Referências.

1. Aprendizagem por Design. 2. Processo de Aprendizagem. 3. Estágio Curricular Supervisionado. I. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Título.

CDU 37.016:811.111(043)

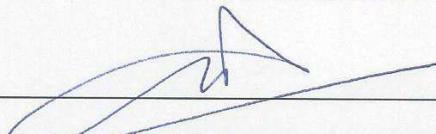
LUCIANA PARNAÍBA DE CASTRO

APRENDIZAGEM POR DESIGN: "MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO" DE
ESTAGIÁRIAS DE UM CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e
Ensino da Universidade Federal de Campina
Grande como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovada em 27, de julho de 2017

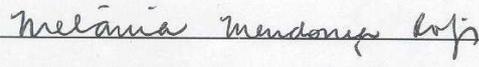
Banca Examinadora



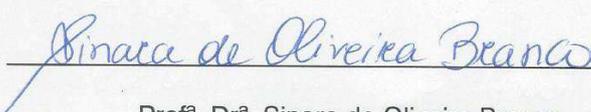
Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa - UFCG
Orientador



Profª. Drª. Josilene Pinheiro-Mariz – UFCG
Examinadora



Profª. Drª. Melânia Mendonça Rodrigues – UFCG
Examinadora



Profª. Drª. Sinara de Oliveira Branco – UFCG
Suplente

A Deus, por me iluminar no momento certo para que eu conseguisse realizar este
trabalho

AGRADECIMENTOS

- ❖ Ao meu orientador, Dr. Marco Antônio Margarido Costa, por me conduzir a encontrar as respostas de maneira sutil, sábia e atenciosa
- ❖ À professora Daise Lilian Fonseca Dias, pelas valiosas contribuições na minha qualificação
- ❖ Às professoras Josilene Pinheiro-Mariz e Melânia Mendonça Rodrigues, por aceitarem participar da minha banca de defesa
- ❖ À professora Sinara de Oliveira Branco, coordenadora da pós-graduação durante a maior parte do meu curso, por toda a atenção e presteza
- ❖ Aos professores da POSLE: Edmilson, Augusta, Marco Antônio, Denise e Josilene, pelas leituras recomendadas, as discussões fomentadas e as contribuições prestadas
- ❖ À Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da UFCG, por conceder o afastamento que me possibilitou dar continuidade ao curso com dedicação e tranquilidade
- ❖ Aos colegas professores de Língua Inglesa da UAL, por me apoiarem quando do período anterior ao afastamento
- ❖ Aos participantes da pesquisa, por terem me permitido adentrar em seu dia-a-dia acadêmico, me auxiliando a construir este estudo
- ❖ Aos meus amados pais, Vicente e Lúcia, pelo amor incondicional e por terem sempre me estimulado aos estudos e acreditado na minha capacidade
- ❖ Aos meus queridos irmãos, Wanderlucy, Wannessa, Wesley e Vanuci, por sempre terem me feito sentir que eu era capaz
- ❖ Ao meu marido, Eupólemo, pelo amor, apoio e compreensão incondicionais
- ❖ À Melina, Iá Niani e Ludimila, pela generosidade de me receberem em seus lares em Campina Grande, quando precisei
- ❖ Aos colegas José Veranildo e Melina, pelas conversas, desabafos, ajuda e amizade durante esses dois anos de estudos
- ❖ Ao Grupo Secreto, pela construção de conhecimento que realizamos juntos durante as aulas, compartilhamento de experiências, incertezas, frustrações, vitórias e risadas

RESUMO

Pensando nas transformações que vêm ocorrendo na nossa sociedade nas últimas décadas, sobretudo a partir dos avanços tecnológicos, que nos situam em tempos chamados de pós-modernos (LYOTARD, 1984; ANDERSON, 1999; MORAES, 2007) passamos a refletir acerca das consequências dessas transformações para o ensino de línguas estrangeiras, que apontam para uma mudança de paradigmas nessa área (LOPES, 2013; MOITA LOPES, 2014). Dentro desse contexto, Cope e Kalantzis (2005) desenvolveram, a partir da pedagogia dos multiletramentos, a Aprendizagem por *Design*, uma abordagem de ensino que busca alinhar o processo de aprendizagem às necessidades e especificidades dos alunos inseridos nesse novo paradigma. Além disso, essa abordagem enfatiza o que os autores chamam de 'movimentos do conhecimento', que são os processos de aprendizagem que geralmente ocorrem em sala de aula, mas que, segundo os autores, deveriam ser processos conscientes e utilizados baseando-se nos objetivos de aprendizagem. São eles: experienciar (o conhecido e o novo), conceituar (por nome e por teoria), analisar (funcionalmente e criticamente) e aplicar (apropriadamente e criativamente). A mudança de paradigmas, no entanto, deve ter seu início na formação de professores, para que esses sujeitos possam iniciar as mudanças necessárias nas salas de aula. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os movimentos do conhecimento de alunas do curso de Letras – Língua Inglesa, na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV. A abordagem da presente pesquisa é interpretativa e, do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva. No que concerne aos procedimentos metodológicos utilizados, consideramos que esta seja uma pesquisa de cunho etnográfico, que vem mostrando resultados satisfatórios nas pesquisas no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas (LUCENA, 2015). Os instrumentos de geração de dados foram a observação participante, as notas de campo, a gravação em áudio das aulas, a entrevista semiaberta e também analisamos os relatórios finais de estágio. Esta pesquisa foi realizada no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, alto sertão da Paraíba. Os sujeitos da presente pesquisa foram 02 alunas da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV. A partir da análise dos dados, percebemos que os movimentos do conhecimento predominantes das estagiárias foram aqueles relacionados a um ensino tradicional, como o conceituar e o analisar funcionalmente. Entretanto, elas reconhecem a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, embora demonstrem receio e insegurança em sair da zona de conforto, do conhecido, em direção ao novo, à transformação.

Palavras-chave: Aprendizagem por *Design*. Processo de Aprendizagem. Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT

Thinking about the transformations that have been taking place in our society over the last decades, especially due to the technological advances, which place us in times called post-modern (LYOTARD, 1984; ANDERSON, 1999; MORAES, 2007), we start to reflect on the consequences of these transformations for the teaching of foreign languages, which indicate a shift in paradigms in this area (LOPES, 2013; MOITA LOPES, 2014). In this context, Cope and Kalantzis (2005) developed, based on the pedagogy of multiliteracies, the Learning by Design, an approach to teaching which aims to align the learning process to the needs and specificities of the students inserted in this new paradigm. Furthermore, this approach emphasizes what the authors call 'knowledge movements', which are the learning processes that generally take place in the classroom, although, according to the authors, they should be conscious processes and used based on the learning goals. They are: experiencing (the known and the new), conceptualizing (by name and by theory), analyze (functionally and critically), and apply (appropriately and creatively). The change of paradigms, however, must have its genesis in teacher education, so that these subjects may start the necessary changes in the classroom. Therefore, the main goal of this research is to analyze the knowledge movements of students of English in the discipline Practicum Experience IV. The approach of the present research is interpretative and, from the point of view of its goals, it is a descriptive research. Concerning the methodological procedures used, we consider this to be an ethnographic research, which has been showing satisfactory results in language teaching research (LUCENA, 2015). The instruments of data collection were the participant observation, field notes, audio recording of the classes; the semi-open interview, and we also analyzed the students' final reports. This research was conducted at the Cajazeiras Teaching Training Campus of the Federal University of Campina Grande, in the state of Paraíba. The subjects of the present research were 02 undergraduate students of the discipline Practicum Experience IV. From the data analysis, we learned that the prevailing knowledge movements of the participants were those related to a traditional teaching, such as conceptualizing and analyzing functionally. Nonetheless, they acknowledge the need of changes in the pedagogical practices, although they demonstrate fear and insecurity to leave their comfort zone, the known, towards the new, the transformation.

Keywords: Learning by Design. Learning Process. Practicum Experience.

LISTA DE SIGLAS

A – Aluno

A's – Alunos

CFP – Centro de Formação de Professores

EA – Estagiária A

EB – Estagiária B

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IRA – Iniciação-Resposta-Avaliação

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

P – Pesquisadora

RFE – Relatório Final de Estágio

TA – Transcrição de Aulas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Modernidade X Pós-Modernidade..... | 21 |
| Quadro 2 - Diferenças entre aprendizagem formal e informal | 42 |
| Quadro 3 - Os três modelos de currículo | 50 |
| Quadro 4 - Movimentos do conhecimento e respectivas orientações curriculares | 52 |
| Quadro 5 - Entrevista Estagiárias | 73 |
| Quadro 6 - Plano de aula 1 da EB | 79 |
| Quadro 7 - Plano de aula 1 da EA | 89 |
| Quadro 8 - Objetivos da Aula 2 da EB | 118 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Aprendizagem formal X informal..... | 43 |
| Figura 2 - Movimentos do conhecimento | 62 |

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO (Cf. PRETTI, 1999)

| OCORRÊNCIAS | SINAIS |
|--|--|
| Incompreensão de palavras ou segmentos | () |
| Hipótese do que se ouviu | (hipótese) |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre) | / |
| Entonação enfática | maiúscula |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s,r) | ::podendo aumentar para ::: ou mais |
| Silabação | - |
| Interrogação | ? |
| Qualquer pausa | ... |
| Comentários descritivos transcritor | ((minúscula)) |
| Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático | ----- |
| Superposição, simultaneidade de vozes | ligando as linhas |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | (...) |
| Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação | “ ” |

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...(alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto- evírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 - PÓS-MODERNIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 19 |
| 1.1 A PERSPECTIVA PÓS-MODERNA..... | 19 |
| 1.2 MUDANÇA DE PARADIGMAS NA LINGUÍSTICA APLICADA | 22 |
| 1.3 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A NOVA APRENDIZAGEM | 27 |
| 1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS | 33 |
| CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGEM POR DESIGN..... | 41 |
| 2.1 APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO..... | 42 |
| 2.2 CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM | 44 |
| 2.3 O CURRÍCULO | 47 |
| 2.4 MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO | 51 |
| 2.4.1 Experienciar | 55 |
| 2.4.2 Conceituar | 57 |
| 2.4.3 Analisar | 58 |
| 2.4.4 Aplicar..... | 59 |
| CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA | 64 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 64 |
| 3.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS | 66 |
| 3.3 SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA | 67 |
| 3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 69 |
| 3.4.1 Observação das aulas da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV | 69 |
| 3.4.2 Observação das aulas das professoras em formação..... | 70 |
| 3.4.3 Descrição das entrevistas | 71 |
| 3.4.4 Procedimentos da análise documental | 73 |
| 3.5 CATEGORIA DE ANÁLISE | 74 |
| CAPÍTULO 4 - MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO | 76 |
| 4.1 LUTA POR RECONHECIMENTO | 81 |
| 4.2 INTERAÇÃO ESTAGIÁRIA/ALUNOS..... | 85 |
| 4.3 RELAÇÃO CONTEÚDO/ESCOLHAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS | 88 |
| 4.4 PERCEPÇÃO ACERCA DOS ALUNOS DA ESCOLA | 102 |
| 4.5 REFLEXÃO DAS ESTAGIÁRIAS | 105 |
| 4.6 RETOMADA DAS ESCOLHAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS..... | 117 |
| 4.7 REFLEXÃO ACERCA DO PROCESSO DE ESTÁGIO | 126 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 133 |
| REFERÊNCIAS | 139 |
| APÊNDICES | 144 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA ESTAGIÁRIA A | 144 |
| APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA ESTAGIÁRIA B..... | 163 |
| APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA ESTAGIÁRIA A | 182 |
| APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA ESTAGIÁRIA B | 185 |
| APÊNDICE E – QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIABERTA | 187 |
| ANEXOS | 188 |
| ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 188 |
| ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA | 191 |
| ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL..... | 194 |
| ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL ... | 195 |
| ANEXO E – TERMO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS..... | 196 |
| ANEXO F – RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DA ESTAGIÁRIA A | 197 |
| ANEXO G – RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DA ESTAGIÁRIA B | 214 |

INTRODUÇÃO

Apesar das transformações – econômicas, sociais, culturais e tecnológicas – que vêm ocorrendo no mundo todo e, como não poderia deixar de ser, também no Brasil, o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) parece não estar acompanhando (MOITA LOPES, 2014), o que pode ser observado nas salas de aulas que continuam a utilizar abordagens de ensino tidas como tradicionais, pautadas especialmente na descrição de regras gramaticais e na tradução e interpretação superficiais de textos, as quais, muitas vezes, não desafiam os alunos a refletirem sobre seus conteúdos ou não representam a sua realidade específica. Mesmo com a introdução do uso do computador na escola, tal recurso para o ensino parece não ter modificado a forma como a língua vem sendo ensinada ao longo das últimas décadas: os recursos mudaram, a forma de ensinar, não. (COPE, KALANTZIS, 2005).

Entretanto, observa-se a preocupação de pesquisadores da linguagem – Pennycook (1998), Cope e Kalantzis (2005), Moita Lopes (2014), Lucena (2015), entre outros – com a situação exposta, sugerindo uma mudança de paradigmas do ensino de línguas, capaz de dar conta das demandas advindas das transformações da sociedade e das necessidades dos alunos do século XXI. Dentre as pesquisas atuais nesse âmbito, voltamos o nosso olhar para os estudos de Cope e Kalantzis (2005), com a abordagem teórico-metodológica da Aprendizagem por *Design*¹, a qual sugere que a aprendizagem formal ocorre (ou deveria ocorrer) de acordo com determinados processos, chamados pelos autores de “movimentos do conhecimento” (*knowledge movements*), a saber: experienciar, conceituar, analisar e aplicar² (*experiencing, conceptualizing, analysing, applying*).

Diferente da aprendizagem do dia-a-dia que, segundo Cope e Kalantzis (2005) é, até certo ponto, inconsciente, na educação, a aprendizagem acontece por *design*, ou seja, ela é um processo consciente e, como tal, possui um sistema, uma estrutura e um objetivo. Sendo o processo de aprendizagem consciente, a pedagogia da sala de aula deveria seguir

¹ Adotamos esse termo para nos referirmos à abordagem teórico-metodológica *Learning by Design*.

² Essa e demais traduções são de nossa autoria, salvo menção contrária.

esse processo consciente de construção de conhecimento, de ensinar e aprender, levando o aluno a 'experenciar' o mundo real, o que já é conhecido e o que é novo para ele; a 'conceituar' aquilo que é experienciado, fazendo suas próprias formulações sobre as coisas, dando nomes ou criando teorias; a 'analisar' – tanto funcionalmente quanto criticamente – conceitos e fatos através das conceituações elaboradas e 'aplicar' os conhecimentos adquiridos no mundo real, agindo no mundo através do que é aprendido nele.

Embora tal estudo tenha sido desenvolvido muito recentemente pelos autores já mencionados, esses 'movimentos do conhecimento' (experenciar, conceituar, analisar, aplicar) são processos que podem ser identificados em muitos ambientes de aprendizagem formal, ou seja, em salas de aula de diversos lugares do mundo. Porém, muitas vezes, esses processos ocorrem inconscientemente ou até 'acidentalmente', sem haver um planejamento ou sem que os mesmos façam parte das escolhas pedagógicas daqueles professores ou das formas de aprender daqueles alunos.

Diante desse quadro, pretendemos identificar os movimentos do conhecimento de alunas do curso de Letras – Língua Inglesa na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV (doravante ECS IV) e analisar tais movimentos, tendo por base a abordagem teórico-metodológica da Aprendizagem por *Design*. Essa ideia surgiu de pressupostos, tais como: (1) o conhecimento de mundo e as experiências de vida que os alunos trazem consigo para a sala de aula são fundamentais para o planejamento de disciplinas de formação, como o ECS, pois possibilitam que os alunos tenham um 'senso de pertencimento' àquela área de estudo; (2) é importante que conceitos, teorias e regras não sejam meramente reproduzidos nas aulas pelo professor, mas que seja dada aos alunos a oportunidade de desenvolverem seus próprios pontos de vista, tirarem suas próprias conclusões e construir sentidos a partir do que eles experienciam em sala de aula ou fora dela; (3) a análise textual em sala de aula não deve limitar-se à interpretação de aspectos gramaticais e vocabulário isolados, mas provocar nos alunos diferentes interpretações e reflexões acerca dos temas abordados nos textos, para que assim desenvolvam senso crítico; (4) a avaliação dos conteúdos programáticos deve ocorrer de forma heterogênea, valorizando a diversidade dos alunos e

dando-lhes oportunidades para que eles apliquem seus novos conhecimentos de formas diversas, baseando-se em suas habilidades individuais.

A escolha desse campo de observação se deu pelo fato de acreditarmos que os problemas que originam as discrepâncias entre a atual conjuntura e a realidade das salas de aula podem estar na formação do professor de LI e no modo como esse futuro professor constrói conhecimento, sendo, muitas vezes, a maneira através da qual ele ensinará posteriormente. Tal formação deve estar em consonância com as mencionadas transformações que vêm ocorrendo em nível global e local.

É imprescindível, nos dias de hoje, que o professor de LI tenha consciência de seu papel na sociedade, que ele reflita sobre questões como as necessidades individuais de seus alunos, levando em consideração a diversidade que existe em suas salas de aula, não apenas do ponto de vista de gênero, etnia, classe social etc., mas do ponto de vista das diferenças individuais, que devem ser contempladas em todo e qualquer ambiente de aprendizagem. Além disso, é fundamental que o professor reflita sobre a forma como se ensina a língua, tendo em mente que a construção do currículo deve abranger não só o Elemento de Aprendizagem³ (COPE; KALANTZIS, 2005) mas que ele deve procurar ao máximo incluir o aluno em todo o processo, para que ele se identifique com a disciplina, com a língua, para que ele tenha um 'senso de pertencimento' mas, ao mesmo tempo, seja desafiado a aprender coisas novas, para que possa se expressar no mundo (suas opiniões, crenças e pontos de vista) se valendo da LI como sua aliada.

De acordo com Cope e Kalantzis (2005), essa abordagem envolve não só as escolhas pedagógicas dos professores, mas todo o contexto escolar ou acadêmico, o que acarreta a necessidade de envolvimento de todos: professores, alunos, coordenadores pedagógicos e diretores. Porém, ao pesquisar sobre essa abordagem em um ambiente como uma universidade brasileira, podemos encontrar indícios de que os 'movimentos do conhecimento' já fazem parte do processo de ensino e aprendizagem nesse ambiente, o

³ *Learning Element*: a unidade básica a ser trabalhada, como um capítulo do livro didático, por exemplo (COPE; KALANTZIS, 2005).

que seria algo positivo. No entanto, podemos, por meio da abordagem, perceber as lacunas que possivelmente existem entre o que a Aprendizagem por *Design* propõe e o que de fato acontece, havendo assim espaço para a reflexão sobre o que poderia ser feito no âmbito da formação de professores de LI no contexto em questão para modificar/transformar nossa realidade, o que seria, a nosso ver, algo bastante relevante. Em outras palavras, esta pesquisa pode nos proporcionar meios para lançarmos um olhar diferenciado às reflexões que vêm sendo feitas acerca da formação de professores de LI no Brasil e acerca da necessidade de novas formas de abordar o ensino dessa língua.

Portanto, tendo por base a Aprendizagem por *Design* (COPE; KALANTZIS, 2005), fazemos o seguinte questionamento: Quais são os ‘movimentos do conhecimento’ de alunas do curso de Letras – Língua Inglesa, na disciplina ECS IV? A fim de encontrarmos possíveis respostas para esse questionamento, delimitamos, como nosso objetivo geral, analisar os movimentos do conhecimento de alunas do curso de Letras – Língua Inglesa, na disciplina ECS IV. Como objetivos específicos, delimitamos: (1) identificar, nas aulas da disciplina ECS IV, aspectos inclusivos das experiências de vida dos alunos, bem como de estímulo a novas experiências, o que pode trazer um senso de pertencimento do aluno à área de estudo em questão; (2) identificar as oportunidades dadas aos alunos do ECS IV quanto à formulação de regras e conceitos a partir do que eles vivenciam em sala de aula ou fora dela; (3) verificar o nível de análise dos textos trabalhados em sala de aula, considerando o engajamento de todos os alunos, desenvolvendo assim senso crítico; e (4) observar se o processo avaliativo dos conteúdos programáticos possibilita a aplicação dos novos conhecimentos de forma significativa, levando em conta as subjetividades dos alunos e suas diferentes habilidades e formas de aprender.

Iniciaremos abordando, no Capítulo 1, a contextualização da nossa pesquisa, qual seja, a formação de professores de línguas estrangeiras no contexto da pós-modernidade. No Capítulo 2, resumimos a Aprendizagem por *Design*, mostrando os principais aspectos abordados: diversidade, pedagogia, currículo, além dos ‘movimentos do conhecimento’. No Capítulo 3, contextualizamos o leitor quanto à metodologia da pesquisa, isto é, a

caracterização, os sujeitos participantes, o campo ou contexto da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e o desenvolvimento da análise. Após essa exposição, no Capítulo 4, analisamos os dados e, por fim, tecemos conclusões a respeito de nossa pesquisa.

Esperamos que os sujeitos investigados nessa pesquisa já venham utilizando os chamados 'movimentos do conhecimento' em seus processos de aprender e ensinar e que as mudanças que tanto almejamos na área de ensino de LI já venham de fato ocorrendo, para que assim tenhamos futuramente os resultados dos benefícios que essa forma de abordar o ensino de línguas estrangeiras pode proporcionar. Ao mesmo tempo, esperamos compreender os movimentos do conhecimento feitos pelas estagiárias em sua prática de ensino, para que possamos, com isto, contribuir para a compreensão e possível mudança dos aspectos do processo de ECS que vêm sendo criticados ao longo dos anos por inúmeros pesquisadores e profissionais da área, além de, como veremos adiante, pelos próprios sujeitos em formação.

CAPÍTULO 1 - PÓS-MODERNIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[...] quando consideramos as certezas dos séculos passados, inclusive as científicas, quando consideramos as certezas do século XX, vemos erros e ilusões dos quais acreditávamos estar curados. Nada indica, porém, que estejamos imunizados contra novas certezas vãs, novos erros e ilusões não detectados.

(Edgar Morin)

Neste capítulo, abordamos a formação do professor de LI no contexto da pós-modernidade. Para tal, esboçamos um breve histórico sobre a perspectiva pós-moderna, a necessidade de uma mudança de paradigmas, a sociedade do conhecimento, originada nesse novo contexto histórico, e sua consequente demanda de novas formas de aprender. Após a contextualização, trazemos reflexões sobre a formação de professores de LI em meio a esse contexto.

1.1 A PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

A fim de contextualizarmos nossa pesquisa, abordaremos de um modo geral a questão da pós-modernidade e suas implicações para a educação e para as novas formas de produção de conhecimento, o que resulta na necessidade de uma nova aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2009). Não é nosso intuito, entretanto, fazer a distinção entre os diferentes termos utilizados para descrever tal período: pós-modernidade, modernidade recente, modernidade reflexiva (MOITA LOPES, 2014), entre outros. Nosso intuito é, tão somente, esclarecer o contexto no qual nossa pesquisa se insere, contribuindo para compreender muitas das reflexões feitas pelos autores que nos dão suporte para as nossas reflexões.

Tendo sua origem no contexto hispânico com o poeta Federico de Onís, na década de 1930, o termo pós-moderno somente foi utilizado no contexto anglófono por volta de 1950, dessa vez relacionado não à estética literária, mas à uma categoria de época (ANDERSON, 1999). Desde então, o termo vem sendo utilizado em diversos âmbitos: social, cultural, econômico, político e, conseqüentemente, pedagógico, na tentativa de

explicar as transformações que vêm ocorrendo na nossa sociedade. Contudo, não há um consenso quanto à sua definição, como apontam Usher e Edwards (1994, apud COSTA, 2008) quando argumentam que, ao se tentar definir o termo pós-modernidade, pode-se acabar indo de encontro à sua noção básica, que é complexa, fragmentada, diversa.

A partir do período conhecido como pós-industrial (LYOTARD, 1984), desde o fim da década de 1950, essas transformações vêm ocorrendo mais aceleradamente. Devido a isso, vêm surgindo várias “teorias que tentam compreender a contemporaneidade” (MOITA LOPES, 2014, p. 23), todas elas podendo se enquadrar nessa definição de pós-moderna.

Lyotard (1989, apud KUMARAVADIVELU, 2012) faz a distinção entre modernidade e pós-modernidade. Enquanto na modernidade o conhecimento científico era visto em termos simplistas, buscando uma fórmula que se adequasse a todas as situações, a perspectiva pós-moderna reconhece o caráter complexo e diverso de nossa sociedade que, conforme ressaltado acima, pode ser observada em diversos âmbitos.

Bauman (2001) argumenta sobre modernidade pesada (*hardware*) ou sólida e modernidade leve (*software*), fluida ou ainda líquida. A modernidade pesada ou sólida é caracterizada por ele como de proporções gigantes, firmes, homogêneas, inseparáveis. Tais características podiam ser vistas na conquista de territórios, na construção de prédios e fortalezas e até mesmo, em termos de sociedade, em relacionamentos monogâmicos e matrimônios que só eram separados pela morte. As analogias de Bauman nos remetem à modernidade, como ela é vista hoje em dia, homogênea, simplista, imutável. Em contrapartida, a chamada modernidade leve, fluida ou líquida é tida como heterogênea, complexa, dinâmica, fragmentada, características atribuídas à pós-modernidade. Essa analogia, por sua vez, ilustra como a pós-modernidade é vista pelos pesquisadores que a investigam nas mais diversas áreas, pois mostra como, nesses tempos pós-modernos, não existem formas fixas, verdades universais, fórmulas que se adequam a todas as situações, métodos de ensino que podem ser aplicados a todo e qualquer grupo de alunos. Para

ilustrar esse contraste, segue abaixo um quadro comparativo⁴ entre modernidade e pós-modernidade:

Quadro 1 - Modernidade X Pós-Modernidade

| Modernidade | Pós-modernidade |
|-------------------------------------|---|
| Totalidade | Transitoriedade |
| Certezas | Incertezas |
| Linearidade | Multiplicidade |
| Verdades universais (centralização) | Verdades contextuais (descentralização) |
| Sentidos únicos e fixos | Bifurcação de sentidos (flutuantes) |
| Subjetividades fixas | Subjetividades ambivalentes |

Fonte: (COSTA, 2016).

Morin (2015) traz importantes reflexões acerca da complexidade presente em toda área de conhecimento, algo que a modernidade buscava simplificar, na crença de que a simplificação seria a solução para a compreensão. Contudo, Morin (2015, p. 5) argumenta que “[...] os modos simplificadores de conhecimento mutilam mais do que exprimem as realidades ou os fenômenos de que tratam, [...] eles produzem mais cegueira do que elucidação”. Essa tentativa de simplificação era marcante na modernidade e, apesar de estarmos nos movendo para longe dela, em direção à pós-modernidade, essas características ainda podem ser observadas em diferentes contextos, notadamente na educação, onde tenta-se reduzir o conhecimento a simples fórmulas e regras que, se seguidas à risca, supostamente trarão os resultados desejados, as “respostas corretas”. Todavia, sabemos que esse tipo de simplificação, como expôs Morin (2015), limita as mentes muito mais do que as amplia; subestima a capacidade de compreensão dos alunos e até dos professores, que acabam por não construir conhecimentos ao longo dos anos de profissão, visto que ensinam sempre as mesmas regras, avaliam sempre da mesma forma e esperam os mesmos resultados, de diferentes alunos, com diferentes experiências de vida e visões de mundo.

⁴ Quadro elaborado pelo professor Dr. Marco Antônio Margarido Costa, para a disciplina Formação de Professores de Línguas, do programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, no ano de 2016.

Temos a consciência de que a situação exposta acima vem mudando ao longo das últimas décadas, sobretudo graças às pesquisas na área de educação e, no nosso caso, no campo da LA. No entanto, acreditamos que muito ainda deve ser feito para que o panorama brevemente apresentado continue a se desenvolver de forma positiva, principalmente porque as mudanças na realidade dos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula das escolas não acontecem na mesma velocidade que ocorrem na pesquisa. Logo, reiteramos, é de suma importância que as pesquisas nesse âmbito continuem e que os professores em formação tenham acesso a elas.

Sendo assim, tendo em mente que os tempos nos quais vivemos são marcados por essas transformações que, por sua vez, se refletem nas mais diversas áreas, uma consequência que se instaura é a necessidade de uma ruptura de paradigmas, que veremos com mais detalhes a seguir.

1.2 MUDANÇA DE PARADIGMAS NA LINGUÍSTICA APLICADA

Partindo da perspectiva pós-moderna, consideramos essencial abordar a questão da mudança de paradigmas na Linguística Aplicada (LA) e no ensino de LE, que é justamente uma consequência desse período, além de ser fundamental para compreendermos a pertinência da Aprendizagem por *Design*, foco da nossa pesquisa. Para tal, faremos um breve apanhado sobre o paradigma tradicional ou simplificador e o paradigma emergente ou complexo, para então abordarmos as consequências dessa mudança para o ensino de LE. Traremos reflexões de Morin (2015), Moraes (2007), Lopes (2013) e Freire e Leffa (2016).

Moraes (2007) define ruptura de paradigmas como:

[...] uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica. A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico [...]. Em consequência, inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição de um modelo para outro, tudo isso

decorrente da insatisfação com modelos predominantes de explicação. (MORAES, 2007, p. 55).

A necessidade da mudança ou ruptura se dá, portanto, a partir do momento em que as teorias vigentes não dão mais conta de responder aos problemas correntes da área em questão. Nos dias atuais, essa lacuna se dá, sobretudo, devido à constatação de que as teorias modernas, por serem simplistas e reducionistas, acabam por eliminar o 'diferente', as exceções, as minorias, não representando a complexidade e a multiplicidade das coisas e dos indivíduos.

Morin (2015, p. 59) nomeia o paradigma tradicional de 'simplificador' e o define como sendo "um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo". Esse paradigma era bastante presente nas ciências da modernidade, nas pesquisas positivistas, que buscavam analisar os fatos sempre dentro de padrões que anulavam as diferenças, as singularidades, as particularidades. Como exemplo dessa simplificação, ele argumenta sobre a forma como o ser humano é tratado nas diferentes áreas científicas: seu corpo físico é estudado na biologia, enquanto que sua vida sociocultural é tratada nas ciências sociais. Essa separação simplificadora deixa de lado o fato de que o homem biológico e o homem cultural são um só, um ser uno e ao mesmo tempo múltiplo, não sendo possível compreendê-lo de forma fragmentada. Como afirmou Morin (2015, p. 69), "não se pode compreender nenhuma realidade de modo unidimensional". Portanto, não só nas ciências, mas na educação e na vida cotidiana, devemos buscar abraçar a multidimensionalidade das coisas, mesmo que ela nos conduza à incerteza e à dúvida, devemos compreender que essa realidade incerta é a realidade, logo não podemos fugir dela.

Para Morin (2015), a nossa sociedade atual ainda está dominada pelo paradigma simplificador, mas, ao mesmo tempo, ela luta em busca dessa ruptura. O paradigma simplificador, apesar de ter sua formulação atribuída a Descartes ou Newton, nasceu de todo um conjunto de acontecimentos sócio-histórico-culturais, não sendo sua ruptura algo

que acontece de modo simples e prático. Por outro lado, a complexidade presente na nossa sociedade é algo que não pode ser negado. Desde o estudo do universo até o estudo das divisões do átomo, ou das concepções de sujeito, as tentativas de fragmentar, reduzir e simplificar resultam em frustração e na certeza de que o real é o incerto, o complexo.

Freire e Leffa (2016), ao tratarem das implicações do paradigma tradicional ou simplificador na educação, argumentam que

[o]s reflexos da fragmentação do conhecimento e da supervalorização da razão sobre a emoção são percebidos em todas as áreas, como na educação. Os saberes se tornam disciplinares, gerando áreas particulares de especialização, superespecialização e hiperespecialização que, de acordo com Morin (2005b:130) impedem de ver tanto o global (que fragmentam), quanto o essencial (que diluem). As disciplinas abordam o conhecimento de forma segmentada, linear, sequencial, apresentando-o em *partes*, em gradação de dificuldade progressiva, a qual, ao final de um curso, resulta no *todo* que compõe um determinado nível. Sob tal enfoque, esse *todo* corresponde à soma dessas *partes* e o conhecimento, ao componente objetivo, racionalmente identificável, passível de generalização e, portanto, mensurável. (FREIRE; LEFFA, 2016, p. 62, grifos dos autores).

A partir dessa reflexão, podemos perceber como o paradigma tradicional ou simplificador ainda é bastante presente na educação em nosso contexto, notadamente no ensino de LE, desde os métodos de ensino, centrados nas explicações do professor sobre as regras gramaticais; o material didático, que mantém o foco nas regras gramaticais e cujas atividades geralmente trazem apenas uma resposta correta; até as formas de avaliação, que reproduzem o modelo das atividades do livro. Esse é um dos indícios das implicações que a pós-modernidade traz para a nossa realidade local e da necessidade de uma mudança de paradigmas no ensino de LE, bem como de novas formas de ensinar e aprender.

Ainda sobre a mudança de paradigmas na educação, Moraes (2007) argumenta:

Partindo de um tipo de pensamento que trata as coisas em sua totalidade, que compreende o mundo mais amplo e complexo, incluindo as noções gerais sobre a natureza auto-organizadora da matéria, buscamos também um novo paradigma para a educação, uma nova maneira de pensar a questão educacional, tendo como referência uma visão de totalidade, uma nova ordem global para a própria mente humana. (MORAES, 2007, p. 69, grifo da autora).

É interessante observar como essa “visão de totalidade” engloba não apenas os conceitos da física ou da biologia, mas também das ciências sociais, da Linguística

Aplicada, do ensino de línguas, dos estudos identitários e de gênero e de tantas outras áreas, pois ela diz respeito a tudo que pode ser observado, estudado, analisado. Nada mais pode ou deve ser fragmentado, analisado por partes supostamente independentes umas das outras. A partir da aceitação tanto da totalidade das coisas como de sua complexidade, pode-se adotar uma nova forma de pensar e agir no mundo.

No âmbito do ensino de LI, quando se pensa no ensino tradicional, ou seja, abordagens e métodos popularizados e praticados na modernidade, no paradigma tradicional (e que ainda hoje é bastante difundido), percebe-se a fragmentação das habilidades comunicativas, ensinadas isoladamente; a linearidade e a hierarquização dos conteúdos, que supostamente devem ser aprendidos em uma certa ordem; o conceito de certo e errado, em se tratando, por exemplo, de estudo de gramática e tradução, contexto no qual as interpretações não têm vez; a padronização das avaliações, sem levar em conta as subjetividades dos alunos e as diferentes formas de aprender; entre tantos outros aspectos que, sabemos hoje, não dão conta das reais necessidades de se aprender uma LE.

Sobre tais necessidades, Pennycook (1998) defende uma abordagem crítica da LA. Ele defende a importância da inserção da política na educação, abandonando a visão de que esta é domínio apenas de pessoas que trabalham diretamente na política partidária. Ele argumenta:

Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. (PENNYCOOK, 1998, p. 22).

O autor, assim, já defendia, no final dos anos 1990, uma reformulação geral da LA, com uma abordagem crítica, política e social. Esse desejo de mudança na área em questão foi compartilhado por muitos outros pesquisadores e carrega consigo a marca da pós-modernidade, que busca ampliar os horizontes de pensamento nas diversas áreas. Sobre

isso, Pennycook (1998) defende um 'pós-modernismo com princípios', que caracteriza como sendo a presença de novas vozes nos diferentes campos de pesquisa, sobretudo as do feminismo e as do Terceiro Mundo. Pennycook (1998) afirma ainda:

Essas críticas à modernidade têm, então, procurado mostrar como os modos de pensar predominantemente ocidentais, e progressivamente mundiais, são característicos de um tempo e de um lugar muito específicos e representam somente uma das muitas epistemologias possíveis. (PENNYCOOK, 1998, p. 33-34).

O tempo e o lugar específicos, mencionados por ele, podem ser interpretados como sendo a modernidade, com culturas e instituições hegemônicas, que não davam espaço para as vozes das minorias que Pennycook (1998) aponta. Esse espaço só pode surgir, pois, havendo a ruptura com o paradigma anterior, cartesiano, positivista, abrindo-se espaço para um paradigma que, atualmente, já vem ganhando espaço em diversas áreas de pesquisa. Retomando, assim, as necessidades dos alunos de LI na contemporaneidade, vemos que a aprendizagem de uma LE pode ir muito além do aprendizado da língua em si, sua estrutura e seu vocabulário; ela pode se tornar uma ferramenta com a qual o aprendiz agirá no mundo, enquanto um sujeito sócio-histórico-cultural. Além disso, a aprendizagem de uma LE não deve se fechar em si mesma, pois, como vimos discutindo, a complexidade da nossa realidade requer o uso de todas as ferramentas disponíveis para alcançar o objetivo de se responder aos questionamentos dessa área. O intuito não é criar uma teoria fechada em si, que supra as necessidades de sua área, mas lançar mão de diferentes teorias, abordagens e reflexões para atingir os objetivos. Isso é o que ocorre na LA, que é uma área bastante transdisciplinar.

Retomando a teoria da complexidade de Morin (2015), ele argumenta que a separação disciplinar de áreas de conhecimento é um reducionismo, cujo intuito é simplificar o conhecimento, 'transmitindo-o' em partes. Na atual conjuntura, essas fronteiras entre as diferentes áreas precisam ser quebradas, a fim de que o conhecimento, complexo que é por natureza, possa ser compreendido de forma mais ampla. No caso da LA, por exemplo, quando se pesquisam processos de ensino e aprendizagem de LE em salas de aula, não há

como evitar o campo da antropologia, pois estamos lidando com sujeitos sociais. Ao refletirmos sobre currículo, formação de professores, dentre outras questões que são abordadas dentro desta área, não só percorremos as teorias da educação, da didática, como também as filosóficas. Daí, Moita Lopes (2014) classificar a LA como indisciplinar, já que ela parece ‘quebrar regras’ ao sair de sua área e explorar outras, em busca de respostas para seus problemas de pesquisa.

É interessante ressaltar, contudo, que uma mudança de paradigmas na LA, no contexto da pós-modernidade, não implica somente em abandonar práticas antigas de pesquisa e ensino, abolindo-as e adotando ‘inovadoras práticas’. O que a pós-modernidade sinaliza, (como foi visto em 1.1), é justamente uma realidade na qual nada é descartado, nada é concluído ou generalizado. O conhecimento é desenvolvido a partir de diferentes pontos de vista, de diversas vozes e de diversas possibilidades de verdade. Morin (2015, p. 51) afirma que “a nova unidade da ciência só toma sentido com o retorno dos banidos dos séculos XVIII e XIX, que reintegram lentamente, localmente ou em segredo, as ciências”. Nesse contexto, ele discorre sobre a *scienza nuova* e sobre o que se esperar dessa nova forma de desenvolvimento científico, que se opõe à ciência clássica. No entanto, tais pressupostos não são verdade apenas em áreas como a física, a biologia ou a antropologia, mas também na LA e no ensino de línguas.

Portanto, tendo em mente esse paradigma emergente no ensino de línguas estrangeiras, consideramos importante traçarmos alguns pontos sobre o significado de ‘conhecimento’ em meio a esse contexto, bem como da necessidade de uma nova aprendizagem.

1.3 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A NOVA APRENDIZAGEM

Em uma sociedade pós-moderna, a noção que se tem de conhecimento também sofre alterações. Lyotard (1984, p. 4)⁵ aponta que “a natureza do conhecimento não pode

⁵ The nature of knowledge cannot survive unchanged within this context of general transformation. (LYOTARD, 1984, p. 4).

sobreviver inalterada dentro deste contexto de transformação geral”. Na modernidade, a noção de conhecimento era completa, acabada. Existia apenas uma verdade, uma fórmula correta a ser aplicada. Na pesquisa científica, o método predominante e, na verdade, o único método aceitável, era o positivista, quantitativo, que permitia ao pesquisador chegar à “verdade”, através da eliminação das subjetividades. Com o crescimento das pesquisas em ciências sociais e humanas, a abordagem interpretativista e a pesquisa qualitativa ganharam espaço.

Para Morin (2000):

O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro. (MORIN, 2000, p. 20).

A visão de Morin (2000) está em sintonia com a noção de pós-modernidade e de paradigma complexo, como ele mesmo denomina, por entender que o conhecimento, sendo percepções e entendimentos dos seres humanos, que, por sua vez, são indivíduos subjetivos, não pode indicar a totalidade da verdade, mas aspectos da mesma, dadas as condições em que foi produzido: contexto histórico, cultural, geográfico, social, econômico, além de questões como gênero, etnia, experiências de vida do sujeito “formador” do conhecimento, e assim por diante.

Usher e Edwards (1994) fazem um paralelo entre conhecimento e poder, evidenciando que há um discurso de que o poder que certas instituições exercem é capaz de ditar o que é ou não conhecimento. Ao mesmo tempo, o conhecimento traz poder e, conseqüentemente, liberdade para tais sociedades e instituições hegemônicas. Essa visão, portanto, de que o verdadeiro conhecimento só pode existir na ausência de poder e que o poder é algo negativo, pode resultar numa distorção da verdadeira noção dos dois termos.

Para Kleiman (2016), o conhecimento tido como legítimo e amplamente aceito é aquele advindo dos centros hegemônicos, Europa e Estados Unidos. Esses centros são

tidos como hegemônicos em relação à produção de conhecimentos, devido a questões históricas, econômicas e sociais, causando a marginalização dos conhecimentos advindos do hemisfério sul, como é o caso da América Latina. Essa visão de conhecimento é característica de um período colonial, no qual as minorias não tinham voz. No período pós-colonial, porém, algumas dessas práticas continuam a vigorar.

Todavia, sabemos que, nos dias atuais, crescem cada vez mais as vozes dessas minorias (vozes feministas, homoafetivas, afrodescendentes, periféricas etc.), algo que condiz com as transformações da pós-modernidade e que justifica, em parte, a necessidade de uma mudança de paradigmas no campo científico, de um modo geral. É necessário que diferentes povos, provenientes de diversos locais, com culturas, etnias e orientações sexuais diversas, sejam não só representados, mas participantes das mudanças que vêm ocorrendo, dado que essa diversidade de sujeitos produz uma diversidade ainda maior de formas de se conceber e produzir o conhecimento. No âmbito da formação de professores, as minorias cujas vozes não são ouvidas são os alunos, os professores em formação (MILLER, 2016), que ficam à margem da produção/construção de conhecimento, sendo apenas receptores das inovadoras teorias sobre sua própria formação. O conhecimento que esses sujeitos trazem consigo, portanto, são geralmente silenciados.

Cope e Kalantzis (2005) apontam como as transformações que vêm ocorrendo em nossa sociedade deixam claro que os indivíduos e sua capacidade de conhecimento e criatividade devem agora estar no foco e é a partir deles que se mede o valor das organizações, comunidades e nações. De acordo com tal visão, o ensino, em breve, será talvez reconhecido como a profissão central dessa nova sociedade, pois a educação formal terá um papel central no estímulo ao desenvolvimento do conhecimento dos indivíduos, bem como ao desenvolvimento de sua capacidade de trabalhar e agir engajados uns com os outros.

Entretanto, Cilliers (2003, apud LOPES, 2013, p. 942) já alertava que essa noção de sociedade do conhecimento, gerenciamento de conhecimento ou novas ferramentas do

conhecimento, pode “[...] gerar o efeito de que o conhecimento é algo que pode ser transacionado e que existe independentemente do sujeito que sabe”. Segundo Lopes:

[...] quando, entretanto, se pensa em conhecimento como o resultado de um processo de interpretação, mudam-se os parâmetros de compreensão. Conhecimento passa a ser visto como informação situada histórica, social e culturalmente por sujeitos igualmente situados. (LOPES, 2013, p. 942).

Logo, deve existir cautela quanto às determinações em relação ao que é conhecimento em meio a nossa sociedade pós-moderna, pois a noção de conhecimento é tão complexa quanto a própria noção de sujeito: são entidades mutáveis, que existem em relação a outras entidades e estão sujeitas a constante ressignificação. Enquanto concordamos com Lopes (2013), também reconhecemos que o caráter do conhecimento, dadas as atuais circunstâncias, sofreu modificações em relação à forma como era visto na modernidade, levando-se em conta que a pós-modernidade prevê essa mutabilidade e complexidade em todos os contextos. Porém, essas visões são importantes para a compreensão do contexto da Nova Aprendizagem, onde a Aprendizagem por *Design* se encontra.

Como vimos, a Aprendizagem por *Design* é uma abordagem que foi desenvolvida a partir da pedagogia dos multiletramentos, iniciada pelo *New London Group*⁶, em 1996, que levantou uma discussão sobre novas formas de se pensar a aprendizagem, levando em conta as transformações sociais e culturais decorrentes dos avanços tecnológicos (COPE; KALANTZIS, 2009). O grupo levantou a preocupação com o que estava ocorrendo, ou deixando de ocorrer, nas escolas, no que concerne ao letramento, dadas as rápidas transformações tecnológicas e da comunicação que estávamos vivenciando então.

Cope e Kalantzis (2009) apontam o interesse do Grupo nas duas *multi* dimensões dos letramentos, que estavam em ascensão, a saber: a dimensão multilíngue e a

⁶ *The New London Group*: um grupo de pesquisadores composto por Mary Kalantzis, Bill Cope, Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. O grupo se reuniu durante uma semana em 1994, na cidade de New London, New Hampshire, Estados Unidos. Os pesquisadores discutiam as mudanças no processo de letramento, em decorrência das novas demandas da nossa sociedade em transformação, dando origem ao termo ‘multiletramentos’.

multimodal. No contexto contemporâneo, não se pode negligenciar as sociedades e comunidades multilíngues (CALVET, 2013), pois a forma como essas comunidades se relacionam diverge daquelas onde há uma língua dominante, logo se faz necessário que o ensino de línguas, nesses contextos, esteja de acordo com a realidade fora da sala de aula, para que, assim, os sujeitos possam levar suas experiências de vida para a aprendizagem formal. Além disso, não há sentido em um ensino de línguas pautado em apenas uma língua hegemônica, quando a realidade daquela comunidade é cercada por diferentes línguas ou dialetos, como é o caso, no Brasil, nas regiões de fronteiras e comunidades indígenas.

Quanto às multimodalidades, considerando o que foi discutido anteriormente sobre as transformações tecnológicas, é inegável a quantidade de modos diferentes de comunicação que existem: verbal, visual, auditiva, gestual, espacial, entre outras. Conforme Cope e Kalantzis (2009):

[...] a tradicional ênfase no letramento alfabético (os sons das letras em palavras em frases em textos em literaturas) precisaria ser complementada com uma pedagogia dos multiletramentos aprendendo como ler e escrever textos multimodais que integrassem os outros modos com a linguagem. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166.).⁷

Especialmente em relação à internet, que hoje em dia faz parte da vida da grande maioria das pessoas, a multimodalidade não é apenas importante, mas essencial nesse contexto. Sobre isso, Lemke (2006) comenta:

O texto impresso tem certa conveniência que garantirá que ele permaneça, mas os gêneros impressos já estão se assemelhando aos da *web*, e cada sucessiva geração mostra uma preferência maior por mídia de informação *online*. (LEMKE, 2006, p. 4.).⁸

Se essa afirmação era verdade no ano de 2006, onze anos depois ela é um retrato da nossa sociedade, no que diz respeito aos modos de comunicação e informação. Em tal realidade, não se pode ignorar ou adiar o letramento multimodal. Os grandes jornais e

⁷ [...] the traditional emphasis on alphabetical literacy (letter sounds in words in sentences in texts in literatures) would need to be supplemented in a pedagogy of multiliteracies by learning how to read and write multimodal texts which integrated the other modes with language. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166).

⁸ Print has a certain convenience which will ensure that it remains, but the genres of print are already coming to resemble those of the Web, and each successive generation shows a stronger preference for online-information media. (LEMKE, 2006, p. 4).

revistas, tanto nacionais quanto internacionais, por exemplo, trazem suas versões on-line nas redes sociais, o que confere um acesso fácil por parte de pessoas provenientes de diferentes partes do mundo. Quando novos álbuns musicais são lançados, no mesmo dia, pode-se baixá-los de modo legal em aplicativos como *AppleMusic* ou *Spotify* o que, mais uma vez, torna o acesso a essas mídias fácil e rápido, além de fazer com que os espaços e as distâncias se tornem cada vez menores.

Sobre a dimensão multimodal no contexto brasileiro, Freire e Leffa (2016) demonstram semelhante preocupação com a educação nesse contexto, no entanto essa preocupação é voltada, no referido estudo, para a formação de professores. Baseando-se na teoria da complexidade de Morin, os pesquisadores enfatizam a importância de a formação docente na atual conjuntura levar em conta quatro dimensões: a ação, o sujeito, o objeto e as relações, que juntas sinalizam uma auto-heteroecoformação, definida por eles como:

Ação do meio ambiente – presencial e/ou digital – sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção/**desconstrução**/reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e **planetário**. (FREIRE; LEFFA, 2016, p. 75, grifos dos autores).

Como apontam os exemplos anteriores, a realidade atual, dadas as transformações aceleradas e ininterruptas da nossa sociedade, sobretudo no contexto tecnológico, a forma como os indivíduos interagem uns com os outros e com o meio em que vivem vem igualmente se transformando, razão pela qual essa realidade social deve estar presente na educação e na formação de educadores.

A partir da compreensão de que uma pedagogia de multiletramentos é a mais significativa e capaz de dar conta das demandas da contemporaneidade, os autores do *New London Group* pensaram na forma através da qual essa pedagogia poderia ser posta em prática. Eles não rejeitaram as práticas do ensino tradicional, a *overt instruction* (instrução

explícita), que se dá quando regras são explicadas e praticadas através de modelos-padrão a serem seguidos, nem as práticas do currículo construtivista, a *situated practice* (prática situada), quando a aprendizagem envolve situações reais e naturais, mas aliaram a elas duas outras 'orientações pedagógicas', a saber: *critical framing* (enquadramento crítico) e *transformed practice* (prática transformada). Essas orientações da pedagogia dos multiletramentos deram origem aos movimentos do conhecimento da Aprendizagem por *Design* (COPE; KALANTZIS, 2005): experienciar, conceituar, analisar e aplicar, que serão vistos em detalhe mais adiante.

Para finalizar as considerações sobre a emergência de uma Nova Aprendizagem, Monte Mór (2007) argumenta que:

Os estudos epistemológicos ensinam que os modelos convencionais de construção de conhecimento – baseados na divisão do todo em quantas partes necessárias sejam para o estudo e compreensão de um conteúdo ou tema e na organização do raciocínio em graus crescentes de complexidade (do mais fácil para o mais difícil) – podem ser insuficientes para as lógicas da sociedade atual, conforme defende Morin (2000). Para esse autor, a mente científica é organizada pelos princípios da 'separação' e da 'redução' presentes nas epistemologias que não dão conta das contingências das práticas sociais da atualidade. (MONTE MÓR, 2007, p. 43).

Compreendemos, portanto, o processo de ensino e aprendizagem de línguas não como um sistema segmentado, onde se estudam as partes separadamente (texto, gramática, tradução etc.), mas como um todo que deve agregar as diferentes vertentes existentes, procurando sempre engajar os alunos nesse processo, levando em conta suas subjetividades e individualidades, bem como suas experiências de vida, que incluem as transformações tecnológicas. A aprendizagem não pode ser um processo linear, exato e acrítico. Ela deve acontecer em rede, deve ser crítica e reflexiva.

1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Ser professor de línguas no século XXI não é o mesmo que há um século, ou mesmo que há trinta anos. Isso parece óbvio, mas evidências mostram que, apesar do que foi discutido, de todas as transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e

tecnológicas que vivenciamos, na formação de professores de inglês, não tem havido muito progresso.

Costa (2008), em sua tese sobre formação de professores de inglês, compara resultados de sua pesquisa com a de Delibo (1999), constatando que as preocupações desse autor eram basicamente as mesmas, quase dez anos depois. Um dos pontos evidenciados por Delibo (1999), após análise do currículo de um curso de formação de professores, foi o de que as habilidades da LI eram fragmentadas em disciplinas estanques, o que não favorece o processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Outras questões apontadas por ele foram: a pequena carga horária de LI; o pouco conhecimento prévio dos alunos acerca da língua; a grande quantidade de alunos por sala; o mal comportamento dos alunos; a metodologia inadequada e a rejeição à língua materna como ferramenta de ensino. Considerando que esses achados ocorreram em pesquisa de 1999, Costa (2008) constata que muitas dessas dificuldades e representações ainda vigoravam então.

Pavan e Silva (2010) argumentam sobre a 'precariedade' dos cursos de formação de professores no Brasil, que eles afirmam não ser 'privilégio' de instituições particulares. A solução para tal situação seria, segundo os estudiosos, mudanças no currículo dos cursos de Letras, algo que vem ocorrendo nos últimos anos, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido. Atualmente, com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscaram-se melhorias para algumas das situações acima expostas, porém, muitos professores e pesquisadores da educação questionam se uma base comum seria de fato a melhor resposta a tais demandas, que parecem permanecer as mesmas ao longo das décadas. Alguns veem o problema no currículo, outros, na formação de professores. Nossa visão, contudo, é a de que as mudanças devem ser iniciadas na formação de professores, para que esses, enquanto profissionais reflexivos, possam participar ativamente das outras necessárias transformações do campo educacional, como questões curriculares.

Kleiman (2016) defende uma universidade "descolonial", na qual as discussões sobre a legitimação das vozes das minorias, por exemplo, seja algo incluso nos currículos de formação de professores, a fim de que os diferentes modos de produção de

conhecimento, advindos de diversas partes, sejam levados em conta. A ideia não é a de rejeitar as teorias e conhecimentos advindos de regiões hegemônicas, mas não os considerar como únicos conhecimentos válidos. Ela ainda afirma:

No que tange à formação universitária, a abertura epistemológica nos programas de graduação enfrenta enormes dificuldades devido a estruturas inflexíveis, hierarquizadas (em institutos ou faculdades, departamentos) com rígidas fronteiras disciplinares guardadas, muitas vezes, por verdadeiras fortalezas epistemológicas, intransponíveis. E no que tange à pesquisa nessas instituições, a transdisciplinaridade dos Estudos Culturais, ou da Linguística Aplicada, por exemplo, não tem acolhida nos órgãos de fomento à pesquisa e, assim, quem se aventura pelas complexas vias do diálogo interdisciplinar corre o risco de ver seus projetos sem financiamento porque não se enquadram rígida e perfeitamente em nenhuma das disciplinas que poderiam contribuir para melhor analisar e entender o problema de pesquisa. Mas todos esses problemas, já complexos, viram insignificantes, de fácil solução, frente à questão de mudanças curriculares que não obedeçam ao cânone estabelecido ao longo de décadas de tradição “científica”. Nessa realidade acadêmica, os departamentos donos das disciplinas determinam o que é pertinente ler, quem é autoridade num determinado tema, o que conta como conhecimento para o profissional que está se formando. (KLEIMAN, 2016, p. 56-57, aspas da autora).

A crítica de Kleiman à formação universitária brasileira, nos dias atuais, nos faz refletir, mais uma vez, sobre como problemáticas de décadas atrás continuam a perpetuar-se hoje em dia, apesar de todas as pesquisas desenvolvidas nessa área. Quando a autora discorre sobre a pouca abertura que a transdisciplinaridade tem na formação acadêmica, nos remetemos a Morin (2015), quando argumenta sobre as fronteiras da ciência e como as áreas científicas buscam, cada vez mais, se fechar em si mesmas, buscam uma independência umas das outras, como se isso fosse possível e positivo. O autor afirma que a perspectiva da ciência na realidade complexa em que vivemos deve ser transdisciplinar, mas que essa palavra, hoje em dia, conota indisciplina, por aparentar ir contra as regras, de independência disciplinar. Moita Lopes (2014) propõe algo semelhante em relação à LA, por ser ela uma área teórica que conversa constantemente com outras áreas, como a filosofia e a sociologia, algo que deveria ser tido, a nosso ver, não como indisciplinar, mas como natural, visto que a linguagem é uma construção social.

Para adentrar na formação de professores de LI e suas demandas, faz-se importante entender esse processo. Para tal, abordaremos a distinção entre ‘treinamento’ e

‘educação’ de professores. Os termos ‘treinamento’ e ‘educação’ de professores são traduções do inglês *teacher training* e *teacher education*. No Brasil, apesar de o termo ‘formação’ de professores ter sido sempre utilizado para ambos os casos, seu sentido mudou ao longo das décadas, pois o modo como o processo de formação de professores ocorre vem sofrendo alterações. Portanto, consideramos que os termos em inglês demonstram bem essa mudança, ou tentativa de mudança, da formação de professores.

Widdowson (1990) faz a distinção dos termos, argumentando que ‘treinamento’ se constitui como um processo de preparação para a execução de determinados objetivos previamente especificados. Entendemos então que o treinamento de professores, nessa visão, pressupõe um professor-formador como detentor do saber que transmite a professores em formação os conhecimentos teóricos, bem como as técnicas e métodos a serem aplicados por estes em suas futuras salas de aula. Os professores em formação, por sua vez, devem adquirir os conhecimentos, para posteriormente transmiti-los, sem questionamentos quanto à sua adequação aos diferentes contextos de salas de aula que esses futuros professores encontrarão, ou sem nenhuma crítica ou reflexão acerca de tais conhecimentos, métodos e técnicas. Sem conhecer o contexto sociocultural dos alunos, bem como suas subjetividades e individualidades (COPE; KALANTZIS, 2005), não se pode esperar que o ‘treinamento’ realizado no curso de formação de professores se adeque a todas as situações.

Entretanto, a formação de professores, ainda segundo Widdowson (1990), não pode ser um processo no qual se prevê as situações futuras. A formação de professores, ou formação reflexiva (PIMENTA, 2005; LIBÂNEO, 2005; SACRISTÁN, 2005), dá espaço à crítica e à reflexão, sem rejeitar as ideias ou métodos sugeridos por pesquisadores da área, mas analisando sua aplicabilidade, discutindo seus desdobramentos e refletindo sobre possíveis contribuições que aquele professor em formação poderá dar futuramente, afinal, outra característica da formação de professores é romper com a barreira entre teoria e prática, pesquisador e professor, conscientizando esses profissionais de que eles se encontram em lugar privilegiado para pesquisar o que de fato ocorre em sala de aula.

Podemos fazer uma analogia entre treinamento de professores com o processo de alfabetização, que é um processo mecânico e técnico de aquisição de habilidades que, na prática, a menos que se atente às individualidades dos contextos, não serão eficientes. Já a formação de professores funcionaria como o letramento, dado que pressupõe uma atenção à crítica, à reflexão e às particularidades dos sujeitos e de seus contextos de vida.

Johnson (1999) em *Understanding Language Teaching*, escreve um capítulo sobre o conhecimento do professor, no qual ela discute sobre visões divergentes acerca desse conhecimento. Segundo a autora, nas últimas quatro décadas, as pesquisas sobre o conhecimento dos professores buscavam eliminar qualquer indício das experiências de vida dos mesmos, “treinando-os” no desenvolvimento de um conhecimento comum a todos, independente da forma como cada professor individual percebe e compreende as teorias estudadas. Essas teorias eram baseadas no que pesquisadores que não estão dentro de sala de aula concluíam, o que se tornava “verdade” e, portanto, os professores deveriam seguir sem questionar.

Retomando Widdowson (1990, p. 55), a visão de pesquisadores como produtores do conhecimento e de professores como “consumidores”, é uma separação de papéis que em nada contribui para o avanço pedagógico, ainda que seja uma prática que até hoje ocorre. Portanto, tomando como verdade que, com base nessas pesquisas, alunos em geral se portam da mesma forma, ou seja, eles se veem como meros “consumidores” de conhecimento e não como produtores, o ensino era tido (e, em alguns contextos ainda é), como sistematizado e codificável (JOHNSON, 1999). Johnson (1999, p. 18) ainda argumenta que “novos professores, assim como alunos, eram considerados folhas em branco nas quais o conhecimento sobre ensino deveria ser impresso”. Pimenta (2005), citando a tese de John Dewey de 1983, afirma que o autor:

[...] propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado [...] não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela

ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (DEWEY, 1983, apud PIMENTA, 2005, p. 19).

Portanto, segundo Johnson (1999), essa forma de pensar tanto o conhecimento quanto a formação de professores falha quando se percebe que os professores chegam à universidade com uma carga de conhecimentos e crenças acerca do que é ser professor e de seu papel, acerca dos alunos, da escola e do próprio conhecimento. Nesse sentido, o pensamento de Johnson (1999) se alinha com o de Cope e Kalantzis (2005), quando eles enfatizam a importância das experiências de vida que os aprendizes trazem consigo para a sala de aula no processo de aprendizagem. Professores em formação são, naquele contexto, aprendizes, porém aprendizes com uma carga de responsabilidade um pouco maior, pois o que eles aprendem, futuramente compartilharão com seus alunos. Logo, quanto mais significativo for o aprendizado deles e quanto mais crítica e reflexiva for a sua formação, mais ricas serão suas futuras aulas.

Como exemplo da inadequação da ideia de ‘treinamento’ de professores e do fato de considerar o professor/aprendiz como uma folha em branco, citamos Freire e Leffa (2016). Eles argumentam que, no Brasil, a formação de professores nas universidades é chamada de ‘inicial’ ou ‘pré-serviço’, considerando que todos os professores em formação não possuem nenhuma experiência de ensino. As disciplinas que eram conhecidas como ‘prática de ensino’, portanto, supunham que aquele seria o primeiro contato dos aprendizes com o processo de ensino e aprendizagem. Após a graduação, os demais cursos de capacitação realizados por aqueles sujeitos são então denominados de ‘formação continuada’ ou ‘em-serviço’, por considerar que, a partir daí o sujeito é, ao mesmo tempo, professor e aprendiz.

Entretanto, na realidade complexa e pós-moderna em que vivemos, sabe-se que, nos cursos de graduação, há uma grande variedade de realidades: há aqueles sujeitos que já lecionavam há décadas sem certificação, mas que se viram obrigados a cursar a graduação devido às leis que, em caso contrário, os retirariam da sala de aula; sujeitos que, apesar de terem ingressado na universidade jovens e sem experiência de ensino em

escolas convencionais, possuem experiência de ensino em aulas de reforço, cursinhos preparatórios para vestibular, entre outros; professores em formação que tiveram a oportunidade de iniciar a profissão em cursinhos de idioma, ou escolas particulares iniciantes, que geralmente não exigem diploma na área; e jovens de fato recém-saídos do ensino médio e que nunca tiveram experiência de ensino, mas que chegam à graduação com percepções e crenças acerca do que é ser professor e de quais as melhores formas de ensinar e aprender, geralmente se baseando em suas experiências como alunos e no que observaram de seus professores ao longo da vida escolar.

Não se pode, portanto, enquadrar todos esses sujeitos em um mesmo ângulo, pressupondo que todos estão partindo do zero, são folhas em branco, apenas esperando que as novas informações sejam 'transmitidas' a eles pelos professores formadores. Quanto mais realidades como as mencionadas anteriormente forem reconhecidas pelas entidades responsáveis pela formação docente, mais significativa será essa formação e, conseqüentemente, mais benefícios colheremos no futuro, com o resultado de um ensino pautado nesse reconhecimento.

O que devemos buscar para suprir as lacunas existentes na formação de professores no contexto brasileiro atualmente não são fórmulas mágicas e métodos inovadores que resolverão todos os problemas mas, principalmente, levar em conta o que foi exposto acima: a complexidade da nossa sociedade, as transformações sócio-históricoculturais que vêm ocorrendo na mesma e, conseqüentemente, a necessidade de uma mudança de paradigmas no ensino, tanto escolar quanto universitário, para que este se adeque à nossa nova realidade social.

Ao mesmo tempo em que não concordamos com métodos prescritivos supostamente eficazes e aplicáveis a todo e qualquer contexto de ensino, acreditamos que uma abordagem de ensino ampla, inclusiva, não-prescritiva, que leve em consideração toda a complexidade da nossa sociedade e a subjetividade e individualidade dos sujeitos-aprendizes, pode ser, se não a solução, mas uma grande contribuição para as mudanças que almejamos. Além disso, tal abordagem busca, sobretudo, motivar professores e

aprendizes a refletirem sobre suas práticas, sobre as melhores formas de ensinar e aprender, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGEM POR *DESIGN*

*Quando a aprendizagem acontece por design, pode-se, em outras palavras, criar condições que aumentam as chances de engajamento. E criar as condições ideais para o engajamento ativo beneficia os resultados pedagógicos, curriculares e educacionais.*⁹

(Bill Cope e Mary Kalantzis)

A abordagem teórico-metodológica desenvolvida pelos pesquisadores australianos Bill Cope e Mary Kalantzis (2005), referida nesta pesquisa como Aprendizagem por *Design*, despertou nosso interesse por trazer uma gama de possibilidades de reflexão sobre os processos de aprendizagem e as escolhas pedagógicas feitas por professores, que pode ser aplicada a qualquer área de conhecimento, sendo bastante relevante no âmbito da pós-modernidade, por não ser um método prescritivo de ensino e aprendizagem, mas uma abordagem ampla, inclusiva e significativa.

No contexto do ensino e aprendizagem de LI, tem havido, nos últimos anos, muita preocupação em relação a abordagens de ensino que deem conta das demandas da sociedade pós-moderna, que considerem as necessidades dos aprendizes e suas individualidades e subjetividades (COPE; KALANTZIS, 2005). Nesse sentido, a Aprendizagem por *Design* parece abarcar aspectos fundamentais do processo de aprendizagem, quando ela se propõe a valorizar desde as individualidades dos alunos, a escolha do currículo, até a forma de ensinar dos professores. Como apontam os pesquisadores, o desafio atual é “criar ambientes de aprendizagem que engajem as sensibilidades dos aprendizes que estão cada vez mais imersos em estilos de vida digitais e globais” (COPE; KALANTZIS, 2005, p. iv)¹⁰.

⁹ When learning happens by design, we can, in other words, create conditions which improve the chances of engagement. And creating the optimal conditions for active engagement enhances pedagogical, curriculum and educational outcomes. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 43).

¹⁰ [...] to create learning environments which engaged the sensibilities of learners who are increasingly immersed in digital and global lifestyles [...] (COPE; KALANTZIS, 2005, p. iv).

2.1 APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO

Segundo Cope e Kalantzis (2005, p. 38)¹¹, “uma das coisas que nos faz distintivamente humanos é nossa enorme capacidade de aprender”. É algo que faz parte de quem nós somos, é da natureza humana. Porém, os autores fazem a distinção entre a aprendizagem que ocorre naturalmente ao longo das nossas vidas e a que acontece em um ambiente educacional. De acordo com eles, a educação é um processo consciente, explícito e possui um sistema. Vejamos abaixo as principais diferenças entre a aprendizagem formal e a aprendizagem informal:

Quadro 2 - Diferenças entre aprendizagem formal e informal

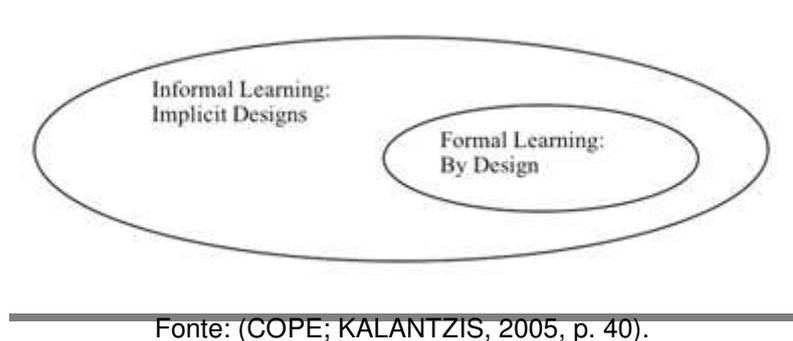
| APRENDIZAGEM FORMAL | APRENDIZAGEM INFORMAL |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Intencional: consciente, sistemática e explícita. • Eficiente: estruturada e orientada por objetivos • Exofórica pelo/sobre o mundo real. • Analítica: generalizante, supra-contextual, transferível. | <ul style="list-style-type: none"> • Amorfa: aleatória e tácita • Desorganizada: incidental, acidental, indireta • Endógena: incorporada ao mundo real, de tal forma que ela é tudo, menos invisível. <ul style="list-style-type: none"> • Orgânica: contextual, situacional. |

Fonte: (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 38).

Ter consciência da intencionalidade da aprendizagem formal, da educação institucional, torna a compreensão dos processos de aprendizagem nesses ambientes mais clara, embora não menos complexa. Isto é, o primeiro passo para buscar compreender os processos de aprendizagem dos alunos na escola é compreender que esses processos são diferentes daqueles do dia-a-dia; contudo, a aprendizagem informal não deve ser eliminada do processo de aprendizagem formal, elas podem e devem ser aliadas, visto que ambas fazem parte das experiências de vida dos aprendizes, portanto, fazem parte de sua construção de conhecimento, que é algo social.

¹¹ [...] one of the things that makes us distinctively human is our enormous capacity to learn. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 38).

Figura 1 - Aprendizagem formal X informal



Fonte: (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 40).

A Fig. 1 ilustra como a aprendizagem formal, *by design*, está contida na aprendizagem informal dos alunos, ou seja, ela é uma parte de sua aprendizagem, ocorre em um momento específico e, de certa forma, controlado, de suas vidas. A aprendizagem informal, no entanto, onde os *designs* são implícitos ou até acidentais, constituem as experiências de vida dos alunos. Logo, a aprendizagem formal não pode eliminar a existência e a pertinência das experiências de vida dos alunos para seu processo de aprendizagem, mas sim integrá-los, o que trará benefícios para todo o processo.

Contudo, para que uma aprendizagem consciente ocorra, segundo Cope e Kalantzis (2005), é necessário que determinadas condições sejam alcançadas. Tomando a capacidade do ser humano em aprender como algo certo, há outras condições que podem interferir/contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Eles indicam duas condições-chave: o senso de pertencimento (*belonging*) a um dado ambiente educacional ou disciplina e a capacidade de transformação (*transformation*) do que é aprendido:

Quando a aprendizagem acontece por *design*, pode-se, em outras palavras, criar condições que aumentam as chances de engajamento. E criar as condições ideais para o engajamento ativo beneficia os resultados pedagógicos, curriculares e educacionais. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 43, grifo nosso).¹²

Logo, pensar no *design*, ou seja, no planejamento, na forma de se construir o processo educacional tendo em mente tais condições, favorece os resultados desse processo.

¹² When learning happens by design, we can, in other words, create conditions which improve the chances of engagement. And creating the optimal conditions for active engagement enhances pedagogical, curriculum and educational outcomes. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 43).

2.2 CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

Um dos maiores problemas relacionados à aprendizagem de uma língua estrangeira, no nosso caso, a LI, é fazer com que os alunos se identifiquem com a língua. A motivação para se aprender uma língua pode ser a peça-chave para o sucesso desse processo (DORNYEI, 2011). Porém, quando não há motivação, ocorre o processo inverso: o aprendiz não se sente como parte daquela realidade, não se vê naquela língua/disciplina. Para ele, não há razões ou propósitos para aprendê-la. Portanto, o aprendiz não possui um senso de pertencimento àquela aprendizagem. Cope e Kalantzis (2005) enfatizam que:

Para aprender, os aprendizes precisam sentir que a aprendizagem é para eles. Eles têm que sentir que ‘pertencem’ ao conteúdo; eles têm que sentir que eles pertencem à comunidade ou ao ambiente de aprendizagem; eles têm que se sentir em casa com aquele tipo de aprendizagem ou forma de conhecer o mundo. Em outras palavras, a subjetividade e a identidade dos aprendizes devem estar engajadas. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 43).¹³

Dessa forma, um contexto educacional que valoriza o senso de pertencimento do aprendiz deve fazer com que ele se sinta confortável com aquela forma de aprender, deve motivá-lo a querer conhecer mais sobre aquele determinado conteúdo e deve fazer com que ele se sinta ‘em casa’ naquele ambiente de aprendizagem. Tudo isso precisa fazer parte do currículo e da didática do professor, precisa fazer parte do *design* que o professor dá ao aprendizado dos alunos.

Lange (2010, p. 54), em uma pesquisa que objetivava investigar a prática de formulação na fala-em-interação de uma sala de aula de LI no EJA (Educação de Jovens e Adultos), conclui que “a aprendizagem está diretamente ligada à participação e ao pertencimento à comunidade de prática¹⁴ que os participantes estão construindo”. Ela conclui, portanto, que a aprendizagem é construída conjuntamente pelos membros que fazem parte de um determinado grupo social. Nessa mesma linha, Lopes (2013, p. 955) afirma que “[...] mais do que adquirir habilidades (*skills*) ou conteúdos descontextualizados

¹³ In order to learn, the learner has to feel that the learning is for them. They have to feel they belong in the content; they have to feel they belong in the community or learning setting; they have to feel at home with that kind of learning or way of getting to know the world. In other words, the learner’s subjectivity and identity must be engaged. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 43).

¹⁴ De acordo com Wenger (2010), comunidade de prática é um sistema de aprendizagem social.

em relação à sua experiência, os alunos deveriam se sentir ativamente implicados naquilo que estão aprendendo”.

Em contraponto, Coracini (2007) argumenta sobre o receio que alguns aprendizes têm em relação à aprendizagem de outra língua e, conseqüentemente, sua cultura. Para ela, o estranhamento sentido por esses aprendizes, o receio da perda de identidade e da valorização da cultura do outro em detrimento da sua própria cultura, se constitui em um grande obstáculo para a aprendizagem de uma nova língua. Esse sentimento, portanto, causa um efeito inverso ao almejado por Cope e Kalantzis (2005): o engajamento dos alunos na aprendizagem de uma nova língua sem, contudo, desviar a atenção da individualidade e subjetividade dos alunos, bem como de seu contexto e cultura. Coracini (2007) faz a distinção entre medo e desejo da língua e cultura do outro, alegando que esses sentimentos são peças-chave para a rejeição *versus* identificação do aprendiz com a língua. Ambos os sentimentos podem ter um lado negativo, visto que o desejo da língua e cultura do outro se constitui, muitas vezes, como uma rejeição da sua própria. Deve haver, em nossa opinião, o equilíbrio entre o desejo da nova língua/cultura e a valorização da língua/cultura do aprendiz.

Sobre isso, citamos Serrani (2005), que discorre sobre o professor como mediador cultural ou *interculturalista*. Para ela, muitas vezes a negligência em relação ao ensino da dimensão sociocultural em sala de aula é justificada pela “falta de tempo” do professor, que geralmente concentra suas aulas na dimensão linguístico-estrutural. Portanto, ela faz um apelo à “necessidade de transformações no processo desse ensino” (SERRANI, 2005, p. 15).

Retomando a dicotomia medo *versus* desejo da língua-alvo, consideramos pertinente abordar a valorização do aprendiz em seu processo de aprendizagem. Este não pode ser visto como uma folha em branco na qual serão ‘inseridas’ novas informações, pois tal visão não se sustenta. O aprendiz possui uma grande carga de conhecimentos advindos de suas experiências de vida e esses conhecimentos divergem dos conhecimentos de seu professor, bem como de seus colegas de sala de aula. Portanto, em nossa visão, não pode

haver um senso de pertencimento enquanto o aprendiz for visto dessa forma muito associada ao ensino tradicional, ao paradigma simplificador (MORIN, 2015), com avaliações padronizadas e tratamento dos alunos como grupo homogêneo.

Todavia, apesar da importância de incluir o aprendiz no processo de aprendizagem, de motivá-lo, de fazê-lo se sentir 'em casa', de mostrar-lhe que 'pertence' àquele contexto, não se pode mantê-lo em sua zona de conforto. Uma parte fundamental da aprendizagem é o desafio, o sair da zona de conforto e adentrar em um mundo novo, com novos conhecimentos e possibilidades, o que Cope e Kalantzis (2005) chamam de 'jornada' (*journey*). Essa jornada deve ser gradual, distanciando o aprendiz pouco a pouco de sua zona de conforto em direção a esse novo mundo, de novos conhecimentos. Como apontam os autores:

Os aprendizes devem viajar para territórios culturais que os retire de sua zona de conforto, mas não tão longe em qualquer que seja o estágio da jornada que faça com que a jornada leve o aprendiz a lugares que são tão estranhos a ponto de serem alienantes" (COPE; KALANTZIS, 2005. p. 48)¹⁵.

Os aprendizes devem encontrar o suporte necessário para que a transição do conhecido para o novo seja gradual. A esse respeito, Cope e Kalantzis (2005) apoiam-se em Vygotsky (1962/1978) e no que ele chamou de 'zona de desenvolvimento proximal (ZDP)¹⁶, momento crucial da participação do professor na aprendizagem do aluno.

Serrani (2005), ao discorrer sobre o professor de línguas como mediador cultural, afirma:

Ao invés de considerar-se exclusivamente lugares, grupos sociais e realizações da sociedade *alvo*, e segundo percebidos por locutores nativos na língua *alvo* [...] proponho que se parta de conteúdos do contexto de

¹⁵ Learners must travel into cultural territories which take them outside of their comfort zones, but not so far in any one stage of the journey that the journey takes the learner into places that are so strange as to be alienating. (COPE; KALANTZIS, 2005. p. 48).

¹⁶ Zona de desenvolvimento proximal representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento auto-suficiente" que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida. (OLIVEIRA, 1993).

origem. [...] A proposta consiste em que esses conteúdos do contexto cultural de partida se relacionem aos do contexto alvo. (SERRANI, 2005, p. 22, grifos da autora).

Observamos nessa proposta a ideia de se iniciar o ensino a partir dos conhecimentos que os alunos trazem consigo, a partir de seu contexto e cultura, para então adentrar no novo. Sua visão, portanto, se alinha à de Cope e Kalantzis (2005), no que concerne à transformação do que é conhecido em direção ao novo. Essa transformação pode ser observada no movimento do conhecimento 'experenciado', que será exposto mais adiante. Assim, observamos que as chamadas 'condições de aprendizagem' descritas por Cope e Kalantzis encontram ressonância em questões já discutidas por alguns pesquisadores brasileiros da área de ensino de LE, o que nos leva a crer que, em nosso contexto, também é importante pensar em tais condições básicas para a aprendizagem e de que forma podemos construí-las em sala de aula.

2.3 O CURRÍCULO

Currículo, segundo Cope e Kalantzis (2005, p. 54)¹⁷, "é a logística geral do ensino: o conteúdo (o que deve ser aprendido), a mídia (os recursos sendo utilizados) e os processos de ensino (a dinâmica da interação professor-aluno)". Tendo esta definição por base, os autores fazem um percurso por três modelos de currículo que tiveram seu momento e importância ao longo da história da educação, apontando as vantagens e desvantagens, quais sejam: o currículo 'tradicional', o 'construtivista' e o 'transformador'.

O currículo tradicional era baseado, sobretudo, na memorização de fatos e informações, conhecimento advindo de grupos dominantes, prescrição de regras, avaliações padronizadas, entre outras características. Nele, podem ser observadas as características da modernidade, período no qual as regras e verdades universais predominavam nas ciências e na educação.

¹⁷ Curriculum is the overall logistics of learning delivery: content (what's to be learnt), media (the resources being used) and teaching processes (the dynamics of teacher-student interaction). (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 54).

O currículo construtivista, por sua vez, traz formas experimentais de aprendizagem, bem como uma maior participação do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem. Apesar das boas intenções desse currículo, ele trouxe diversas ambiguidades e inconsistências ao processo de aprendizagem, devido à falta de foco na definição dos conteúdos, às dificuldades de cumprir tudo que o currículo se propõe a realizar, além da grande descentralização do papel do professor no processo de aprendizagem. No entanto, o desenvolvimento do currículo construtivista foi um passo à frente na tentativa de mudanças de paradigmas na educação, buscando dar mais autonomia e voz aos alunos, fazendo com que o processo de aprendizagem fosse uma construção conjunta de conhecimentos, em vez de ser apenas a transmissão de conhecimentos do professor, então visto como detentor do conhecimento, para o aluno, visto até então como uma folha em branco.

O currículo transformador, como Cope e Kalantzis (2005, p. 60)¹⁸ apontam, “tenta atender mais conscientemente, diretamente e sistematicamente à diferença entre os aprendizes”. Em termos de conteúdo, ele busca a aplicação de diferentes processos de conhecimento: experienciar, conceituar, analisar e aplicar; quanto aos recursos pedagógicos, a construção de materiais é feita em conjunto pela comunidade escolar, aprimorada e compartilhada por todos; em relação aos processos de ensino, há equilíbrio entre conteúdos e processos de aprendizagem, há interação e engajamento professor-aluno e aluno-aluno e incentivo à construção conjunta do conhecimento. O objetivo central do currículo transformador é a valorização da igualdade, não no sentido de homogeneização dos aprendizes, mas de valorização das diferenças, dos diferentes *backgrounds* e experiências de vida, construindo assim um *link* entre os conhecimentos pré-existentes e os novos conhecimentos advindos da ‘jornada’ cultural de aprendizagem, sempre com o suporte do professor para que o processo seja gradual e significativo.

As características dos três currículos relatadas aqui nos remetem a Morin (2015), quando ele discorre sobre a desordem:

¹⁸ ... attempts to cater more consciously, directly and systematically to difference amongst learners. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 60).

Num universo de pura ordem, não haveria inovação, criação, evolução. Não haveria existência viva nem humana. Do mesmo modo nenhuma existência seria possível na pura desordem, porque não haveria nenhum elemento de estabilidade para se instituir uma organização. (MORIN, 2015, p. 89).

Embora a citação acima se refira aos conceitos de ordem e desordem existentes em todos os sistemas e organizações, ela nos remete às definições de currículo vistas anteriormente, pois o currículo transformador nos parece ser uma tentativa de alinhar a pura ordem (currículo tradicional) e a aparente desordem causada, ainda que inconscientemente, pelo currículo construtivista. As reflexões de Morin também nos levam a crer que os currículos desenvolvidos anteriormente não devem ser totalmente descartados das escolas, mas incorporados a novas visões do processo de ensino-aprendizagem que se alinhem às demandas atuais, objetivo almejado pelo currículo transformador e pela Aprendizagem por *Design*.

Vejam, a seguir, um quadro com as principais características de cada um dos modelos de currículo acima mencionados, de acordo com Cope e Kalantzis (2005):

Quadro 3 - Os três modelos de currículo

| | TRADICIONAL | CONSTRUTIVISTA | TRANSFORMADOR |
|------------------|---|---|--|
| PEDAGOGIA | <ul style="list-style-type: none"> • Foco no conteúdo. • Fatos, verdades não-negociáveis. • Aprendizagem por hábito. • Salas de aula dominadas pelos professores; autoritários. • Genérico, universalista: Diferenças ignoradas. | <ul style="list-style-type: none"> • Foco no processo. • Indagação e aprendizagem experiencial; aprendizagem 'natural' e autêntica'. • Salas de aula centradas no aluno: professores como facilitadores. • Diferença reconhecida, quando muito de formas superficiais e simbólicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Ensino e aprendizagem como diálogo. • Variações pedagógicas: experienciar, conceituar, analisar, aplicar. • Diferentes ênfases pedagógicas e diferentes sequências para diferentes aprendizes e áreas de conhecimento. • Respeito às diferenças experienciais: estratégias de diversidade de pertencimento e transformação. <p>Fins singulares: igualdade.</p> |
| CURRÍCULO | <ul style="list-style-type: none"> • Currículo e livros didáticos centralizados. • Disciplinas tradicionais. • Testes padronizados, resultados quantificáveis. | <ul style="list-style-type: none"> • Currículo escolar. • Currículo localmente relevante e baseado em necessidades. • Avaliação relevante ao contexto e julgado pelo professor. • Currículo extenso. | <ul style="list-style-type: none"> • O 'novo básico': conhecimento, capacidades, sensibilidades. • Abertura à uma ampla variedade de conteúdo. • Autoritarismo no conhecimento e aprendizagem. • Avaliação de compatibilidades. • Avaliação para fins pedagógicos e curriculares: para abrir possibilidades em vez de selar fatos. • 'Gerenciamento do conhecimento' educacional: documentação e publicação de ensino e aprendizagem exemplares. |
| EDUCAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Hierárquica, burocrática. | <ul style="list-style-type: none"> • Desconcentrada. • Desenvolvimento de uma cultura corporativa em nível local. | <ul style="list-style-type: none"> • Subsidiariedade e federalismo. • Diversidade produtiva. • Engajamento cívico. |

Fonte: (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 66-67)

Atualmente, no Brasil, passamos pela elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador que sugere a participação de todos em sua formulação, com o intuito de explicitar direitos e objetivos de aprendizagem relacionadas às

quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, proporcionando qualidade do ensino e procurando atender às demandas dos alunos não apenas do ponto de vista do currículo, mas de tantos outros aspectos da educação, como a formação dos professores. Pode-se perceber muitos dos objetivos da Aprendizagem por *Design*, como a valorização das subjetividades dos alunos e de sua cultura, presentes também na BNCC (2016), o que demonstra que tais preocupações ocorrem em nível nacional e local, da mesma forma que em nível global. E é fundamental que documentos como esse sejam guiados pelas reais necessidades dos alunos, dada a atual conjuntura da contemporaneidade, em vez de guiados por questões políticas e ideológicas.

2.4 MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO

Retomando o percurso traçado por Cope e Kalantzis (2005),

A **educação** é o estímulo consciente de aprendizagem em uma comunidade que foi preparada especialmente para esse propósito. Dentro da educação, o **currículo** é um plano elaborado conscientemente para aprender um determinado conteúdo, seja uma disciplina ou um conjunto coerente de competências sociais. E dentro do currículo, a **pedagogia** é a aplicação consciente dos processos de conhecimento para a tarefa da aprendizagem”. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 38, grifos nossos).¹⁹

A pedagogia²⁰, portanto, se preocupa com a forma através da qual a aprendizagem acontece; ela é, nas palavras dos autores, a “microdinâmica da aprendizagem”²¹ (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 39).

¹⁹ Education is the conscious nurturing of learning in a community which has been designed primarily for that purpose. Within education, curriculum is a consciously designed framework for learning a body of knowledge, be that a discipline or a coherent set of social competencies or capacities. And within curriculum, pedagogy is the conscious application of knowledge processes to the task of learning. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 38).

²⁰ O termo ‘pedagogia’, nesse contexto, é tradução do termo em inglês *pedagogy*, que tem o sentido mais voltado às práticas de ensino, o que, de acordo com pesquisas brasileiras, seria tarefa da didática. De acordo com Leite (2004, p. 66): “No Brasil, a identidade dos campos da didática e da pedagogia tampouco é consensual. [...] Com frequência, a pedagogia é identificada como a ciência da educação ou ainda o conjunto de ciências da educação – o que incluiria a didática.” Portanto, neste trabalho, utilizamos o termo ‘pedagogia’ conforme Cope e Kalantzis (2005), no sentido de práticas pedagógicas.

²¹ Microdynamics of learning. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 39).

Para entender como acontece o processo de aprendizagem ou de aquisição de conhecimento, Cope e Kalantzis (2005) apresentam quatro formas de saber ou conhecer, quatro processos de aprendizagem ou ‘movimentos do conhecimento’: ‘experenciar’, ‘conceituar’, ‘analisar’ e ‘aplicar’. Esses ‘movimentos do conhecimento’ surgiram das orientações curriculares da pedagogia de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000b; KALANTZIS; COPE, 2001b), quais sejam: *situated practice* (prática situada), *overt instruction* (instrução explícita), *critical framing* (enquadramento crítico) e *transformed practice* (prática transformada). (COPE; KALANTZIS, 2005). Segue quadro abaixo:

Quadro 4 - Movimentos do conhecimento e respectivas orientações curriculares

| Aprendizagem por <i>Design</i>: processos de conhecimento | Orientações curriculares dos multiletramentos |
|--|--|
| Experenciar | Prática situada |
| Conceituar | Instrução explícita |
| Analisar | Enquadramento crítico |
| Aplicar | Prática transformada |

Fonte: (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 73).

Esses processos, porém, não necessariamente ocorrem em todo e qualquer ato de ensino, muitas vezes ocorrem apenas um, dois ou três deles. Da mesma forma, eles nem sempre acontecem na ordem mencionada acima, podendo a aprendizagem iniciar pela análise, seguida da experiência etc. Os pesquisadores afirmam que

[...] qualquer que seja a terminologia utilizada para categorizar os tipos de atividades de aprendizagem, a ideia essencial na abordagem dos Multiletramentos é que a aprendizagem é um processo de entrelaçamento de diferentes movimentos pedagógicos em diferentes sequências e direções. (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 4)²².

Assim, compreendemos que os movimentos do conhecimento, de acordo com os autores, não são passos a serem aplicados em sala de aula de forma linear e hierárquica, sendo a ausência de algum deles ou sua inversão tida como a forma ‘incorreta de aplicar’ a

²² Whichever terminology is used to categorize learning activity types, the essential idea in the Multiliteracies approach is that learning is a process of ‘weaving’ backwards and forwards across and between different pedagogical moves. (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 4).

abordagem. Na verdade, os movimentos do conhecimento são vistos como processos que ocorrem ou podem ocorrer em contextos de ensino e aprendizagem formal, mas que, de acordo com os autores, deveriam ser conhecidos por professores, a fim de que possam refletir sobre quais desses movimentos podem ser utilizados em sala de aula, de que forma, conforme julgarem interessante.

Para esclarecer essa questão, Cope e Kalantzis (2005) demonstram as conexões entre os processos de conhecimento da Aprendizagem por *Design* e alguns esquemas pedagógicos amplamente conhecidos, como a Taxonomia de Bloom (1956); o modelo de Kolb de Aprendizagem Experiencial (1984); a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 1997a, 2000b, KALANTZIS, COPE, 1999, 2001b; New London Group, 1996); a pedagogia do Letramento Social (COPE, KALANTZIS, 1993b; KALANTZIS, COPE, 1989); entre outros. Cope e Kalantzis (2005) ainda deixam claro que a Aprendizagem por *Design* não tem como objetivo prescrever uma fórmula pedagógica, a preocupação dos autores é que os educadores reflitam e tenham consciência sobre a forma através da qual estão ensinando, sobre quais processos de conhecimento estão ocorrendo em suas aulas e se esses processos são os mais adequados para seus alunos e seus contextos de vida. Como argumentam os estudiosos, a Aprendizagem por *Design* não diz aos professores o que eles devem fazer, mas o que estão fazendo, o que lhes dá uma escolha, seja para justificar os processos de conhecimento que estão utilizando, seja para expandir suas opções de processos de conhecimento em uma dada experiência de aprendizagem.

Com o intuito de salientar a pertinência da Aprendizagem por *Design* e os movimentos do conhecimento no nosso contexto, trazemos Monte Mór (2015). A pesquisadora faz um apanhado sócio-histórico-educacional brasileiro, elencando três gerações dos estudos dos letramentos nesse contexto. Na primeira geração, ela relata a crítica, surgida com Paulo Freire, sobre como o letramento no Brasil, conhecido então como alfabetização, se limitava ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita técnicas, com ausência da reflexão ou mesmo da compreensão do que era lido ou escrito. A segunda geração trouxe a relação entre letramento e cultura/sociedade, portanto o letramento passou

a ser visto não como uma habilidade fechada em si, neutra e técnica, mas como uma prática social e que, portanto, não deveria ser relacionada apenas à disciplina Língua Portuguesa, mas às demais disciplinas, como Língua Estrangeira, Ciências ou História. A terceira geração dos estudos dos letramentos aborda os multiletramentos e a nova aprendizagem, trazidos à tona pelo *New London Group*. Os multiletramentos, por sua vez, deram origem à Aprendizagem por *Design*, abordagem de ensino e aprendizagem, tratada aqui.

Segundo a pesquisadora, a pedagogia dos multiletramentos foi bem aceita no Brasil por ter afinidade com as discussões sobre letramento iniciadas com Freire algumas décadas antes, portanto foi uma teoria que fez e faz sentido para o nosso contexto sócio-histórico-cultural-educacional. Todavia, Monte Mór (2015) argumenta que, apesar de as três gerações de letramento mencionadas acima darem uma ideia de progressão cronológica, por terem se destacado em diferentes momentos históricos, as três ainda coexistem no Brasil, o que indica a necessidade de mudanças nos processos de letramentos a fim de que eles se alinhem à realidade atual. De acordo com Monte Mór (2015):

Essa visão dos letramentos da terceira geração vem ganhando um espaço crescente na discussão nacional sobre educação. Ela sugere que os modelos convencionais de educação que foram adotados em vários países ocidentais não respondiam mais a todas as necessidades da sociedade brasileira. Tem havido transformações resultantes de vários fatores, mas principalmente do fenômeno da globalização e da tecnologia digital. Numa escala menor ou maior, essas transformações alteram gradualmente as bases sociais, culturais e políticas de vários campos nas sociedades, incluindo os âmbitos da escola e da universidade. Essa visão de letramentos é reconhecida como a que pode promover a transdisciplinaridade entre as várias disciplinas escolares. Ela também induz a um repensar das políticas e propostas curriculares, do relacionamento sociedade-escola, do relacionamento professor-aluno, da linguagem em suas modalidades, e das linguagens em suas comunidades de prática. Ademais, ela convoca a investigação do fenômeno da globalização e o advento/presença da tecnologia digital na sociedade. (MONTE MÓR, 2015, p. 189)²³.

²³ This third generation view of literacies has gained growing space in the national debate about education. It suggests that the conventional educational models that had been adopted in various Western countries no longer respond to all of the needs of Brazilian society. There have been transformations resulting from various factors, but mainly from the phenomena of globalization and digital technology. On a smaller or larger scale, these transformations gradually alter the social, cultural and political bases of various fields in societies, including the arenas of school and university. This view of literacies is recognized as the one that may promote transdisciplinarity among the various school disciplines. It also prompts a rethinking of curriculum design/policies, the school-society relationship, the teacher-student relationship, language in its modalities, and language in its

Podemos perceber, assim, a adequação de uma abordagem de ensino que esteja de acordo com essa realidade sócio-histórico-cultural, baseada em uma visão dos letramentos/multiletramentos contemporâneos e que, apesar de surgida e desenvolvida em um outro contexto²⁴, pode-se reconhecer a pertinência da mesma para nossas realidades locais.

A seguir, veremos as definições, subdivisões e alguns exemplos de cada um dos chamados ‘movimentos do conhecimento’.

2.4.1 Experienciar

Este é um processo que tem relação com a experiência do aprendiz no mundo real, com coisas e situações da vida diária: experiências pessoais, exposição aos fatos do mundo. Essa experiência pode ser um processo inconsciente, a forma como nós aprendemos através das relações sociais que vivemos. Porém, na escola, essa experiência ocorre intencionalmente, de forma planejada e sistemática. É algo que pode ser ‘manipulado’ no *design* da aprendizagem. A forma como cada aprendiz irá reagir, engajar-se e aprender por meio dessa ‘exposição aos fatos do mundo’ dependerá de suas experiências de vida individuais e suas percepções dos fatos aos quais está sendo exposto. O ‘experienciar’ pode ocorrer no âmbito do que já é conhecido e do que é novo. Esse processo ou movimento do conhecimento é fundamental para que haja o senso de pertencimento, apontado por Cope e Kalantzis (2005) como uma das condições de aprendizagem. Ele se baseia na ‘prática situada’ da pedagogia dos multiletramentos que, por sua vez, tem sua origem no currículo construtivista, que buscava romper com o ensino tradicional e valorizar o conhecimento que os alunos trazem consigo. Sobre isso, Lopes (2013) aponta:

No caso da língua inglesa, especificamente, todo um conhecimento tácito que os alunos de ensino fundamental e médio podem trazer para a sala de aula a partir de suas vivências – por exemplo, com práticas de letramento digital envolvendo direta ou indiretamente o uso dessa língua – tende a ser

communities of practice. In addition, it calls forth investigation of the phenomenon of globalization and the advent/presence of digital technology in society. (MONTE MÓR, 2015, p. 189).

²⁴ A Aprendizagem por *Design* foi desenvolvida inicialmente na Austrália, sendo implantada em escolas como um projeto pedagógico, depois se expandindo para países como Malásia e Grécia.

pouco mobilizado, ou simplesmente desconsiderado, em função de uma estrutura curricular que favorece um sequenciamento linear e descontextualizado de aprendizagem, pautado basicamente em conteúdos gramaticais. (LOPES, 2013, p. 953).

O exemplo acima ilustra a atenção que deve ser dada às experiências de vida dos alunos e como elas podem contribuir para sua aprendizagem. No entanto, a experiência do professor também é fundamental nesse processo, pois ele vai, juntamente com os alunos, 'lapidando' os saberes através das teorias.

Kleiman (2016, p. 52), ao discorrer sobre a importância de se valorizar o local, relata pesquisa desenvolvida por Correa (2010) que trata das “histórias esquecidas de professoras ribeirinhas de Belém do Pará (portanto na fronteira entre o urbano e o rural)”. Nesse contexto de “travessia”, ter a consciência das particularidades sócio-econômico-culturais e incluí-las nos processos de letramento e aprendizagem, dá legitimação às práticas desenvolvidas naquela comunidade. “É o lugar em que acontecem suas próprias experiências culturais – distintas dos letramentos dominantes em outras realidades urbanas – que permite a essas professoras acharem soluções inéditas, impossíveis em outros lugares” (KLEIMAN, 2016, p. 52). O desafio para o professor é, então, a reflexão constante sobre essas questões, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa, unindo os conteúdos a serem estudados à realidade e ao contexto de seus alunos. A autora ainda afirma:

A LA, graças a seu foco na produção das realidades sociais pela prática discursiva, está em posição ideal para visibilizar e entender as resistências (ou ainda as reexistências) desses grupos que, a partir da periferia, produzem novos saberes num processo de transformação do global pelo local. (KLEIMAN, 2016, p. 52).

Encontramo-nos, então, em local privilegiado para incorporar as realidades locais de nossos alunos em sua aprendizagem, uma vez que lidamos com a linguagem que é, antes de tudo, uma construção social, seja nos letramentos em língua materna, seja no estudo de línguas estrangeiras pois, como foi visto com Monte Mór (2015), os estudos dos letramentos e multiletramentos não tratam apenas do domínio da leitura e escrita em língua materna, como ocorria na primeira geração desses estudos, mas também da aprendizagem

de línguas estrangeiras, bem como das demais disciplinas escolares. Ao mesmo tempo que a responsabilidade não é apenas do professor de línguas, mas de toda a comunidade escolar, corroboramos Kleiman (2016) ao afirmar que estamos, enquanto linguistas e professores de línguas, no lugar ideal para iniciar, ao menos, as reflexões sobre tais mudanças.

2.4.2 Conceituar

Tal processo de aprendizagem, de acordo com Cope e Kalantzis (2005, p. 76)²⁵, “é um processo que envolve o desenvolvimento de conceitos abstratos e generalizados e uma síntese teórica desses conceitos”. Assim como o ‘experenciar’, o processo de conceituação divide-se em dois: a conceituação por nomeação – que se dá através do desenvolvimento de termos abstratos e generalizadores –; e a conceituação por teorização – um processo no qual nomes conceituais são conectados a uma linguagem de generalização. Esse movimento, como foi visto antes, baseia-se na ‘instrução explícita’ da pedagogia dos multiletramentos. Portanto, seria o processo de aprendizagem mais relacionado ao ensino tradicional e, conseqüentemente, mais criticado por muitos estudiosos da área. Entretanto, após décadas de crítica ao ensino de regras e conceitos, muitos desses estudiosos perceberam a importância desse processo para a aprendizagem, desde que conduzida de forma contextualizada e significativa. Outro ponto importante sobre o processo de conceituar, no *design* da aprendizagem, é que os aprendizes sejam levados a tirar suas próprias conclusões, e não apenas receberem as definições e regras prontas. Ou seja, o processo deve ser dedutivo e não indutivo.

Para ilustrar esse processo, tomemos como exemplo a pesquisa de Haren (2010), que observou, no processo de ‘experenciar’, os conhecimentos dos alunos acerca de recursos tecnológicos (experenciar o conhecido) e compará-los com os recursos aos quais

²⁵ ... is a knowledge process involving the development of abstract, generalising concepts and theoretical synthesis of these concepts. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 76).

seus pais tiveram acesso na juventude (experienciar o novo). Ao comparar e contrastar as diferenças entre as tecnologias de sua época e as da época de seus pais, os alunos estavam formulando conceitos por nomeação pois, juntos, eles tiraram conclusões e desenvolveram pontos de vista acerca dessas diferenças, sem que o professor lhes dissesse quais eram elas. A ‘conceituação por teorização’ ocorreu quando os alunos aplicaram o vocabulário recém-desenvolvido por eles para discutir as diferenças entre as duas realidades mencionadas tendo, então, uma ideia conceitual na qual se basear. Esse tipo de conceituação é o trampolim para o movimento do conhecimento seguinte, o analítico.

2.4.3 Analisar

O processo de análise, por sua vez, envolve o exame de “elementos constituintes e funcionais de algo, e uma interpretação da lógica subjacente para uma particular porção de conhecimento, ação, objeto ou significado representado” (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 77).²⁶ A análise pode ser funcional, quando se limita ao exame da função de um determinado objeto de estudo e pode ser crítica, quando questiona as ‘intenções e interesses humanos’ subjacentes a determinado objeto de estudo. Esse processo de aprendizagem se baseia no ‘enquadramento crítico’ da pedagogia dos multiletramentos. Ele não busca romper com os processos de aprendizagem do ensino tradicional ou construtivista, mas aliar-se a eles para complementar as possibilidades de aprendizagem de alunos.

Observemos, novamente, a pesquisa de Haren (2010), na qual os alunos, no processo analítico, observaram e exploraram vários textos, relacionados ao Elemento de Aprendizagem (*Learning Element*), que abrangia o uso da tecnologia, identidades de grupos, cultura popular na mídia e como esses fatores impactam na identidade. Ao analisar os textos funcionalmente, os alunos puderam “[...] focar na linguagem e nas características

²⁶ [...] constituent and functional elements of something, and an interpretation of the underlying rationale for a particular piece of knowledge, action, object or represented meaning. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 77).

visuais desses textos” (HAREN, 2010, p. 263)²⁷. A análise funcional é, pois, livre de julgamentos sobre o porquê das coisas. Ao fazer isso, eles acumulam conhecimentos estruturais para criar, posteriormente, seus próprios textos, o que pode ser feito no processo de aplicação. A análise crítica é feita quando, além de observar características passivamente, os alunos buscam compreender as escolhas dos autores e suas intenções para com os leitores.

2.4.4 Aplicar

Por fim, o presente processo ou movimento de conhecimento “envolve a intervenção ativa no mundo humano e natural” (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 66)²⁸, conduzindo à aplicação do que foi experienciado, conceituado e analisado, levando o aprendiz a de fato agir no mundo com os conhecimentos adquiridos. O processo de aplicação pode ocorrer de forma apropriada, quando a aplicação se dá conforme espera-se que ela ocorra, isto é, de modo previsível. Também pode-se aplicar os conhecimentos adquiridos de forma criativa, adaptando o que foi aprendido a contextos e situações novas, dando novos significados e funções. Esse processo de aprendizagem se alinha à ‘prática transformada’ da pedagogia dos multiletramentos e, assim como o ‘enquadramento crítico’, veio a complementar os processos de aprendizagem existentes, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Haren (2010, p. 264)²⁹ afirma que “na aprendizagem aplicada, os alunos têm que ir além de reagir e passam a criar e tornarem-se produtores de conhecimento”. Nesse processo, os alunos da pesquisa de Haren apresentaram seus entendimentos do Elemento de Aprendizagem em diferentes mídias: textos escritos, apresentações em *PowerPoint*, criação de capas de revista etc., o que possibilitou que eles de fato criassem algo a partir do que foi aprendido, ao longo dos outros movimentos do conhecimento. As diferentes mídias

²⁷ [...] focus on the language and visual features of these texts. (HAREN, 2010, p. 263).

²⁸ [...] involving active intervention in the human and natural world [...] (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 66).

²⁹ In ‘applied’ learning, students have to move beyond responding to creating and becoming knowledge producers. (HAREN, 2010, p. 264).

eram escolhidas pelos alunos, conferindo-lhes agência, desse modo eles tiveram a possibilidade de produzir seus entendimentos utilizando recursos que condissessem com suas habilidades específicas e que fizessem sentido para eles naquele contexto.

Essa produção, voltada para a mesma disciplina na qual os alunos aprenderam o conteúdo é o que Cope e Kalantzis (2005) denominam de ‘aplicar conhecimentos apropriadamente’. Quando os alunos são capazes de transferir tais conhecimentos para outras disciplinas escolares ou outros contextos, mesmo fora da escola, a aplicação ocorre criativamente.

Para ilustrar mais esse que parece ser o movimento do conhecimento mais desafiador na nossa realidade, citamos a pesquisa de Monte Mór (2007), que objetivava observar a capacidade dos alunos de fazer conexões entre mídias diferentes, a saber, salas de bate-papo de relacionamentos e o filme “De olhos bem fechados” (1999), de Stanley Kubrick, que trata de uma sociedade secreta que, embora “presencial”, se assemelha em muitos aspectos a salas de bate-papo de relacionamentos. Ou, pelo menos, essa foi a asserção feita pela pesquisadora. Ela conclui a pesquisa com o resultado surpreendente de que nenhum dos participantes viu conexão entre as duas mídias. Sobre tal conclusão, a pesquisadora argumenta:

Uma leitura que se faz desses depoimentos que, no entanto, merece maior expansão, é a de que as respostas e reações dos pesquisados podem refletir uma epistemologia [ou uma educação] que se revela inadequada às necessidades de uma *sociedade em rede*, como Castells (1999) descreve a nossa sociedade atual. Essa sociedade digital de hoje em dia demanda que as pessoas, indivíduos, cidadãos, trabalhadores, moradores (há uma variedade de termos) não se limitem a ter *mentes tipográficas* (CASTELLS, 1999) requerendo, portanto, uma epistemologia que desenvolva *mentes em rede* (CASTELLS, 1999), o que significa que dessas pessoas espera-se que transfiram conhecimentos, façam conexões entre discursos, criem novos sentidos para imagens e linguagens quando quer que seja necessário, que revisem as convenções de comunicação e interações nessas comunicações ou linguagens. (MONTE MÓR, 2007, p. 43).

Observamos, assim, a necessidade, nos dias atuais, de sermos capazes de fazer conexões entre conhecimentos adquiridos, a fim de organizarmos o pensamento em rede, como sugere Castells (1999, apud MONTE MÓR, 2007), pois não podemos conceber, nos dias atuais, um pensamento tipográfico, onde os sujeitos não são capazes de relacionar

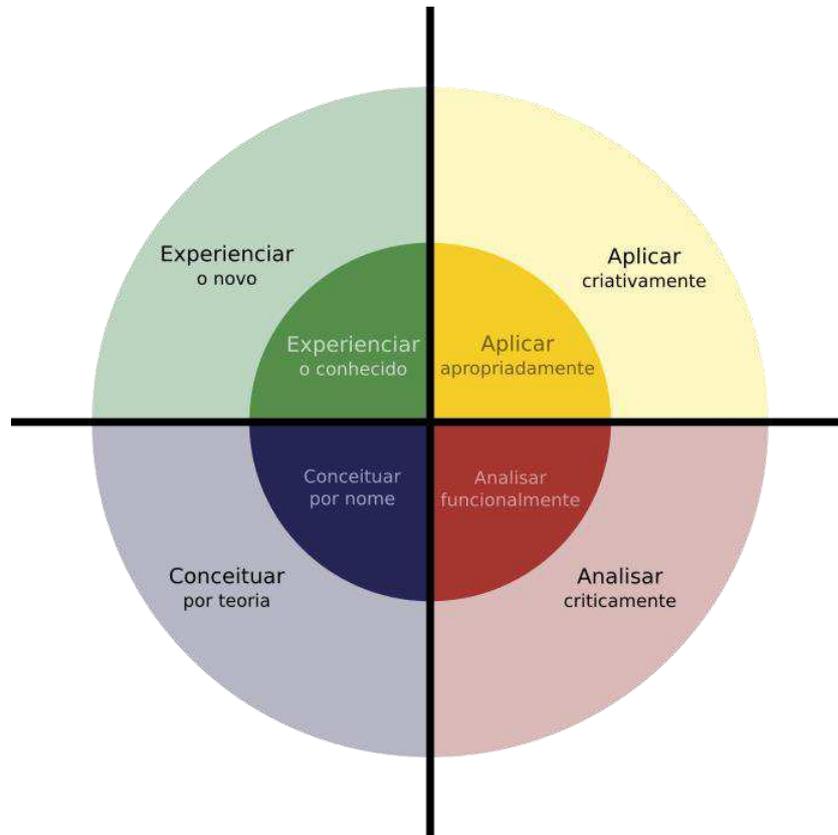
situações distintas, o que resulta em um desafio quanto à análise, reflexão e interpretação dos fatos do mundo. Um exemplo prático da importância de se saber associar situações é o caso da política, visto que muitos cidadãos ainda se veem como não pertencentes aos grupos de discussão desse tema, que é tão relevante na sociedade. Muitos cidadãos não percebem relação entre sua realidade social, sua profissão e seu envolvimento na política e nas questões de sua comunidade. Da mesma forma, nas escolas, muitos professores não se veem na necessidade de discutir esses e outros temas relevantes para a sociedade com seus alunos, por julgarem que devem limitar-se à discussão dos conteúdos programáticos de suas disciplinas.

Monte Mór (2015) relata um experimento desenvolvido por ela em um curso de formação de professores de LI no qual o currículo foi 'redesenhado'. O Elemento de Aprendizagem (*Learning Element*) eram narrativas, partindo dos conceitos de Brunner (1997), entre outros estudiosos. A autora então identificou essa etapa na qual os conceitos sobre narrativas foram estudados como o 'conceituar', tanto por nomeação quanto por teoria. Ela relata que, ao final dessa etapa, os alunos puderam desenvolver seus próprios conceitos sobre narrativas. Após esse momento, os alunos deveriam planejar e produzir narrativas multimodais, ocorrendo, dessa forma, o 'experenciado'. De acordo com ela, os alunos experienciaram o conhecido, ao descrever/narrar os desafios que eles enfrentaram nos exames de vestibular ou ENEM. Nesse momento de compartilhar narrativas, os alunos experienciaram o novo ao ouvir as narrativas de seus colegas que, embora fossem sobre o mesmo tema, carregavam consigo suas individualidades e suas percepções do processo, o que tornou as narrativas oportunidades de aprendizagem. Além disso, para enriquecer o trabalho, foram convidados dois professores da instituição e dois alunos do Ensino Médio que estavam prestes a realizar os exames de admissão na universidade. O grupo de alunos analisou os sistemas educacionais das escolas e das universidades, além de uma análise crítica sobre as desigualdades educacionais e sociais nesses sistemas, entre outros aspectos. Na aplicação, os participantes "trabalharam os propósitos do desenvolvimento da

narrativa com uma reconstrução multimodal das narrativas de seus exames de admissão da universidade” (MONTE MÓR, 2015, p. 196).

Para concluir, observemos a figura abaixo:

Figura 2 - Movimentos do conhecimento



Fonte: (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 73).

A disposição das informações na figura acima nos mostra, de certa forma, a fluidez (BAUMAN, 2001) dos movimentos do conhecimento, evidenciando que não há uma ordem ou hierarquia nos processos de aprendizagem apresentados, como também pôde ser observado no exemplo do experimento de Monte Mór (2015). Da mesma forma, percebemos nos movimentos a complexidade proposta por Morin (2015), visto que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser resumido, reduzido ou simplificado. Os movimentos sugerem uma ideia do que ocorre nas salas de aula e o que é pertinente durante a aprendizagem, mas, considerando-se que não há unidades fixas inquebráveis, as subdivisões dos

movimentos do conhecimento apontam na direção das diferentes possibilidades de experiência, conceituação, análise e aplicação dos conhecimentos.

CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Então, o desenvolvimento da ciência segue este princípio espantoso: nunca encontramos o que procuramos. Até mesmo encontramos o contrário do que procuramos. Acreditamos ter encontrado a chave, acreditamos encontrar o elemento simples e encontramos alguma coisa que relança ou reverte o problema.

(Edgar Morin)

Neste capítulo, apresentaremos a caracterização e os instrumentos de geração de dados da nossa pesquisa. Além disso, serão descritos os sujeitos participantes e o campo da pesquisa. Por fim, serão relatados os procedimentos metodológicos e a nossa categoria de análise.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa intitulada ‘Aprendizagem por *Design*: “movimentos do conhecimento” de estagiárias de um curso de Letras – Língua Inglesa’ tem uma finalidade aplicada, pois nos interessam não apenas as descobertas advindas da mesma, como também sua “aplicação, utilização e consequências práticas [...]” (GIL, 1999, p. 43).

A abordagem da presente pesquisa é interpretativa, dado seu objetivo não ser apenas a descrição, mas a interpretação dos fatos, procurando compreender os significados dos acontecimentos do contexto em questão (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Esses estudiosos explicitam que:

[...] um conjunto de tradições pode ser situado no paradigma interpretativo, conhecidas por vários nomes como: etnografia, hermenêutica, naturalismo, fenomenologia, interacionismo simbólico, construtivismo, etnometodologia, estudo de caso e pesquisa qualitativa. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 60).

Aliaremos ao paradigma interpretativista, alguns métodos que consideramos essenciais para alcançar os objetivos almejados. Do ponto de vista dos objetivos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa descritiva que, de acordo com Moreira e Caleffe (2008), se vale da ‘observação minuciosa’, da ‘análise’ e da ‘descrição’ para tratar dos dados gerados. Sendo esta uma pesquisa que se propõe a descrever e analisar os movimentos do

conhecimento de alunos em uma sala de aula, ela é coerente com a pesquisa descritiva. Contudo, não nos deteremos a apenas descrever os movimentos do conhecimento dos alunos em formação, visto que, por se tratar de uma pesquisa que está inserida no paradigma interpretativista, nos permite ir além da descrição, a fim de interpretarmos e compreendermos o contexto estudado, buscando compreender as escolhas das participantes da pesquisa por determinados processos de aprendizagem.

No que concernem aos procedimentos metodológicos utilizados, consideramos que esta seja uma pesquisa de cunho etnográfico, que vem mostrando resultados satisfatórios nas pesquisas no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas (LUCENA, 2015) por diversos fatores. Dentre esses fatores, está a estreita relação que ocorre entre pesquisador e participantes, que são tidos não apenas como sujeitos passivos dos quais se extrai dados para a pesquisa, mas como participantes ativos na construção dos dados e dos resultados da pesquisa. Devido a isso, percebe-se a qualidade de tais resultados. Mais que isso, como afirma Lucena (2015),

[...] a perspectiva etnográfica, aliada aos pressupostos da Linguística Aplicada, permite compreender a relevância do contexto sócio-histórico para a produção do conhecimento sobre a pedagogia de línguas da perspectiva daqueles que protagonizam as ações em contextos educacionais diversos. (LUCENA, 2015, p. 90).

Não nos interessa, nesse sentido, nos apegarmos a métodos e abordagens de pesquisa que nos levem à limitação de possibilidades de investigação, mas sim aliá-las, em benefício da qualidade da pesquisa. Portanto, a perspectiva etnográfica possibilitará resultados mais satisfatórios e fidedignos, além de permitir a utilização de diferentes métodos de geração de dados que, no caso da presente pesquisa, são: a observação participante com notas de campo, gravações em áudio com posterior transcrição das aulas (doravante TA), a entrevista semiaberta e a análise documental, que serão detalhados a seguir.

3.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

O primeiro instrumento de geração de dados utilizado na nossa pesquisa foi a observação participante e, apesar de a pesquisadora não interferir na interação professor/alunos, nossa presença naquele contexto altera a dinâmica do grupo. Por isso, antes de iniciar a observação, entramos em contato com o professor da disciplina ECS IV e com os alunos, para que fosse criado um laço de confiança entre todos, a fim de que a pesquisa se desenvolvesse de forma a não intervir nas aulas ou constranger qualquer um dos envolvidos. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 194), a observação participante consiste na “participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele”. Daí chamarmos ‘geração’ de dados e não ‘coleta’ (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014), visto que a geração de dados implica que os mesmos estão sendo produzidos naquele momento, com a presença do pesquisador observador, enquanto a coleta sugere apenas a ‘retirada’ de informações de um determinado contexto, informações essas que já estavam prontas. A pesquisadora, portanto, participou desse processo de geração de dados.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 196) “[...] tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”. As autoras ainda afirmam, se apoiando em Best (1972), que uma entrevista bem conduzida pode possuir maior valor do que qualquer outro instrumento de coleta na área das Ciências Sociais. A nosso ver, esse instrumento é igualmente valioso nas Ciências Humanas. Contudo, é importante ter em mente que a escolha por determinados instrumentos de geração de dados é feita pensando-se principalmente nos objetivos almejados pela pesquisa. O que procuramos fazer foi, justamente, pensar nos instrumentos que mais se adequassem ao que buscamos analisar.

A entrevista ainda é caracterizada como semiestruturada. Triviños (1987, p. 146) esclarece que “[...] esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a

espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”, pensamento este que corroboramos. Ainda, segundo Trivínos (1987):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Este foi nosso objetivo ao selecionarmos o mencionado instrumento de geração de dados: manter a espontaneidade e liberdade durante a entrevista, para que assim os participantes se sentissem à vontade durante a mesma. Ainda, consideramos que esse tipo de entrevista é essencial no contexto de pesquisas interpretativas e de cunho etnográfico.

Por fim, coletamos dados também dos Relatórios Finais de Estágio (doravante RFE) das estagiárias, participantes desta pesquisa, pois deles pudemos extrair não apenas o relato das aulas ministradas, mas também suas percepções, reflexões e críticas acerca da experiência de estágio, constituindo-se, assim, material importante para a análise.

3.3 SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, alto sertão da Paraíba. A escolha da instituição se deu pelo fato de o objetivo da pesquisa ser analisar os movimentos do conhecimento de alunas do curso de Letras – Língua Inglesa, na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV (doravante ECS IV), e pelo fato de a pesquisadora ser professora da referida instituição, conferindo-lhe acesso ao campo da pesquisa. Esse contato mais próximo com o campo e sujeitos da pesquisa também favorece a pesquisa etnográfica, que visa essa ligação entre pesquisador e participantes, a fim de proporcionar confiança entre todos, garantindo resultados de pesquisa mais fidedignos.

A turma selecionada contava com 16 alunos da disciplina ECS IV. Eles são de ambos os sexos, possuem faixa etária entre 18 e 37 anos e são provenientes de diferentes

idades, a maioria delas sendo localizadas próximas à cidade de Cajazeiras-PB, onde está localizada a instituição. Todavia, nós só tivemos oportunidade de observar as aulas de 02 estagiárias nas escolas, pois, como foi explicitado acima, muitos desses alunos eram provenientes de cidades circunvizinhas e preferiam realizar o estágio em suas cidades. Foram 04 os alunos que de fato estagiaram em escolas na cidade de Cajazeiras, porém, os dias e horários dos estágios não nos permitiram observar a todos. Acrescentamos ainda o fato de que um desses quatro alunos disse que se sentiria constrangido em ser observado durante suas aulas de estágio e, como consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE), os participantes têm plena liberdade de se recusar a participar de qualquer uma das etapas da pesquisa. Portanto, apesar de termos tido uma conversa com ele, procurando mantê-lo seguro e confortável, ele preferiu não ser observado e respeitamos sua decisão.

Assim, nos restaram 02 alunas que realizariam o estágio na cidade de Cajazeiras, que concordaram prontamente em serem observadas e que realizariam o estágio nas segundas-feiras, dia que era mais propício para o nosso deslocamento a Cajazeiras. Apesar de todos os contratemplos e imprevistos, o resultado das observações das aulas das mencionadas alunas, assim como a realização das entrevistas e a leitura dos RFE, nos proporcionaram um material abrangente e diversificado para análise. Designamos as alunas de Estagiária A e Estagiária B, apresentadas a seguir.

A estagiária A (doravante EA) tem 24 anos, é solteira e sem filhos. Nascida em São Bernardo dos Campos-SP, mudou-se para Cajazeiras aos 11 anos de idade, onde reside até hoje. Foi monitora de Língua Inglesa III e IV durante os períodos de 2014.1 e 2014.2. Já ministrou aulas de inglês no SENAC da cidade de Cajazeiras e em uma escola de idiomas. O curso de Letras – Língua Inglesa foi sua primeira opção de graduação e ela se identificou bastante com o curso, sobretudo porque sempre gostou de estudar a LI e de ler.

A estagiária B (doravante EB) tem 37 anos, é casada, tem dois filhos e nunca atuou como professora, tendo tido outras experiências profissionais. Ela já havia iniciado outros cursos de graduação, como História e Geografia, mas não houve identificação com as

áreas, o que a fez desistir deles. O interesse pela LI surgiu ao trabalhar como secretária em uma escola de idiomas, onde ganhou o curso de inglês como parte de benefícios salariais. A partir disso, decidiu ingressar em Letras – Língua Inglesa e acabou descobrindo um grande interesse pela literatura, além da língua em si, apesar de ter tido dificuldades no início. No semestre posterior à nossa observação, ela foi classificada para a Monitoria de Língua Inglesa.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.4.1 Observação das aulas da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV

A disciplina ECS IV tem 08 créditos semanais, tendo sido distribuídos da seguinte forma: 05 aulas na segunda-feira e 03 na quinta-feira. Por questões de locomoção e de conflito de horários, tivemos que optar por observar apenas um dia da semana, então optamos pela segunda-feira, por ter um maior número de horas/aula. O semestre 2015.2 teve início em 28 de janeiro de 2016 (quinta-feira), logo, a primeira aula observada foi a aula do dia 01 de fevereiro de 2016. As aulas seguintes observadas foram nos dias 15 de fevereiro, 14 de março e 21 de março de 2016. No total, foram observadas 20 aulas em 04 segundas-feiras, sendo as dez primeiras teóricas e as dez últimas de orientação para a elaboração do plano de atividades.

Antes da observação, foi realizado o contato com o professor da disciplina ECS IV, o qual se dispôs a participar da pesquisa, juntamente com seus alunos. A pesquisadora, portanto, visitou a turma, a fim de familiarizar-se com a mesma, conversar sobre sua intenção de pesquisa e sobre a visão dos alunos em relação a isso, afinal, conforme explicitado no item 3.1, caracterização da pesquisa, um dos benefícios da pesquisa de cunho etnográfico é a inserção do pesquisador dentro daquele contexto, de forma a fazer parte dele durante aquele período de tempo, o que favorece uma relação de confiança entre pesquisador e sujeitos participantes.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, antes de darmos início à observação de aulas, foi realizado o cadastro do projeto na Plataforma Brasil, sendo atendida a exigência proposta pelo Conselho Nacional de Saúde, através da Resolução nº 466/2012. O projeto foi recebido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande em 01/02/2016, tendo recebido parecer favorável à realização da pesquisa em 05 de abril de 2016, conforme documento anexo³⁰. Dessa forma, no primeiro encontro com a turma, para dar início à observação, foi lido e entregue o TCLE, para que os participantes assinassem, afirmando estarem dispostos a serem observados. O TCLE ainda assegura aos sujeitos, conforme mencionado no item 3.3, sujeitos e campo da pesquisa, que os mesmos podem, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa, decisão que seria prontamente aceita e respeitada, como de fato ocorreu com um dos participantes.

3.4.2 Observação das aulas das professoras em formação

Estagiária A

As aulas de LI na turma de 3º ano escolhida pela EA para realizar o estágio, que contava com vinte e sete alunos, aconteceram na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira, conhecida como Colégio Estadual, às segundas-feiras, das 7h às 8h30, portanto, duas aulas de 45 minutos cada. Ela observou 04 aulas na referida turma, que aconteceram em duas segundas-feiras seguidas, dias 04 e 11 de abril de 2016. Nessas aulas, ela fez a chamada 'diagnose' da turma, com anotações tanto sobre a professora regente da disciplina quanto sobre os alunos e a escola, de um modo geral. Quanto à prática de ensino, ela ministrou apenas 06 aulas, que aconteceram nas seguintes datas: 18 de abril; 05 e 09 de maio de 2016. A estagiária esteve presente no dia 25 de abril para ministrar a segunda aula, porém não foi possível, pois a professora regente disse que tinha que aplicar uma avaliação naquelas aulas, portanto a estagiária se retirou. Como o

³⁰ Parecer n. 1. 478.798.

calendário tanto da EA quanto da professora regente já estavam fechados, não houve a possibilidade de repor esta aula. A aula que deveria ter ocorrido no dia 02 de maio (segunda-feira) foi ministrada no dia 05 de maio (quinta-feira). Como nós só podíamos estar presentes nas segundas-feiras, a EA gravou a aula em áudio e nos enviou. Por fim, a EA não pôde ministrar a última aula, que deveria ter ocorrido no dia 16 de maio, pois estava doente.

A pesquisadora, portanto, se apresentou aos alunos da turma no primeiro dia, relatando qual era seu papel naquele contexto e assegurando aos alunos que eles não seriam sujeitos da pesquisa, portanto não seriam analisados. Contudo, eles foram informados de que as aulas seriam gravadas em áudio, para posterior transcrição e análise, mas foram assegurados de que a análise seria realizada apenas do conteúdo que dissesse respeito à EA. Sendo assim, a pesquisadora posicionava o gravador na mesa da professora, sentava-se ao fundo da sala e fazia anotações do que considerasse pertinente.

Estagiária B

A turma selecionada pela EB, com vinte e cinco alunos, também era localizada no Colégio Estadual. As aulas aconteciam às segundas-feiras, porém das 8h30 às 10h20, com um intervalo de 20 minutos das 9h15 às 9h35. Devido a imprevistos, a EB observou apenas 02 aulas, no dia 11 de abril; que foram ministradas por uma professora substituta; e ministrou 10 aulas, em cinco encontros, que ocorreram nos dias 18 e 25 de abril; 02, 09 e 16 de maio. No RFE, portanto, ela relata essa pequena experiência de observação e sua contribuição para o estágio e relata as 10 aulas que foram ministradas por ela em 05 dias. Os demais procedimentos ocorreram conforme os descritos sobre a EA.

3.4.3 Descrição das entrevistas

Após o período de observação de aulas, convidamos as duas estagiárias participantes da pesquisa, assim como o professor da disciplina ECS IV e demais alunos da turma para realizarmos as entrevistas sobre o Estágio, baseando-nos na Aprendizagem por *Design*. Além das duas estagiárias que foram observadas, apenas mais uma aluna da turma

se dispôs a ser entrevistada, porém, devido ao andamento da pesquisa, julgamos não ser necessário utilizar a entrevista da referida aluna em nossa análise.

De início, convidamos as duas estagiárias, participantes de todas as etapas da pesquisa, a serem entrevistadas na biblioteca do campus. Contudo, devido a questões como barulho e a falta de um local apropriado para a realização da entrevista, optamos por tentar um outro ambiente do campus, a sala de multimeios, que também não julgamos adequada aos nossos propósitos. A EA, diante do exposto, ofereceu sua casa como ambiente para a realização da entrevista. Tanto a pesquisadora quanto a EB consideraram não haver problemas quanto a isso, o que fez com que as três se conduzissem até lá. Como havia sido planejado, as entrevistas transcorreram sem interrupções, embora o local de realização não fosse o previsto. A pesquisadora informou às entrevistadas, de início, que podiam falar tranquilamente, sem receio de pausas, hesitações ou repetições de frases. Elas também foram informadas de que poderiam, a qualquer momento, pedir à pesquisadora que repetisse a pergunta, como também poderiam se negar a responder qualquer uma delas. A entrevista foi realizada em uma sala individual, onde só permaneceram entrevistadora e entrevistada, garantindo assim um ambiente tranquilo. Por fim, a entrevista com o professor da disciplina ECS IV foi realizada em seu ambiente no Centro de Formação de Professores (CFP), no entanto, devido ao desenvolvimento da pesquisa e aos caminhos conduzidos pelos dados, também acabamos por não utilizar a entrevista com o professor-formador.

Seguem abaixo as nossas perguntas norteadoras que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, foram reelaboradas ou modificadas, conforme nossa necessidade, durante as entrevistas:

Quadro 5 - Entrevista Estagiárias

| | |
|----|---|
| 1. | Você consegue relacionar suas experiências de vida ao seu processo de aprendizagem na disciplina ECS? De que forma? |
| 2. | No seu processo de aprendizagem, como você vê a aprendizagem de regras e conceitos da Língua Inglesa? |
| 3. | Como ocorre o processo de análise dos textos ou conteúdos que são trabalhados em sala de aula? |
| 4. | Como você vê a aplicação dos conteúdos vistos em sala de aula na sua atuação enquanto professor(a) do estágio? |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.4.4 Procedimentos da análise documental

Outro importante instrumento da nossa pesquisa foram os RFE das professoras em formação, pois eles nos deram a visão das estagiárias de todo o processo, tanto da disciplina ECS IV, quanto da experiência na escola. Elas analisaram o conjunto, fazendo reflexões e críticas bastante pertinentes. Os RFE consistiam de: dados de identificação, tanto das estagiárias quanto da instituição onde atuaram; sumário; introdução; caracterização da instituição, onde elas descreveram minuciosamente a instituição, seus recursos, funcionários, alunos e direção; desenvolvimento, item onde as estagiárias descreveram todo o processo de estágio, desde a parte teórica em sala de aula, a qual já trazia uma certa carga de posicionamento crítico; diagnose no 3º ano, parte na qual as estagiárias descreveram as aulas de observação que assistiram, com o intuito de traçar um perfil dos alunos, como também observar as práticas pedagógicas das professoras regentes, conhecendo assim o contexto no qual iriam se inserir; aulas no 3º ano, seção na qual as estagiárias discorreram sobre sua própria prática em sala de aula; posicionamento crítico sobre o estágio, parte fundamental para observar a visão das estagiárias em relação a todo o processo de estágio; considerações finais; referências e anexos. Anterior à prática de ensino nas escolas, as estagiárias elaboraram um plano de atividades, um pequeno projeto, no qual elas elencaram seus objetivos e de que forma trabalhariam no estágio. Além do plano de atividades, elas também elaboraram os planos de aulas. Tanto o plano de

atividades quanto os planos de aulas foram inseridos no RFE e considerados como material para análise em nossa pesquisa.

3.5 CATEGORIA DE ANÁLISE

Dentre os instrumentos de geração de dados, procuramos, de início, selecionar aqueles que de fato contribuiriam para que nós alcançássemos nossos objetivos de pesquisa. Todavia, no decorrer da leitura dos dados, eles nos conduziram a caminhos diferentes do esperado. A princípio, tencionávamos direcionar nosso foco para os movimentos do conhecimento das participantes enquanto alunas, ou seja, que movimentos elas realizavam para aprender. Todavia, como se trata de um contexto no qual elas ocupam dois papéis, o de alunas e o de professoras, e como tivemos que optar por analisar apenas os dados gerados na escola, isto é, estagiárias enquanto professoras, nos concentramos nos movimentos do conhecimento que elas realizaram a fim de ensinar seus alunos. Dada a complexidade inerente a qualquer contexto, mesmo enquanto professoras, elas aprendem, daí o objetivo do estágio: aprender a ensinar. O que percebemos, ao final, é que, ocupando o papel de professoras estagiárias, elas ensinaram conteúdos e aprenderam através da prática e da reflexão acerca do processo.

Com o intuito de sistematizar a análise, nos baseando nos movimentos do conhecimento da Aprendizagem por *Design* (COPE; KALANATZIS, 2005), acreditamos ter encontrado um padrão: quando as estagiárias se encontravam na função de professoras, elas se apoiavam, principalmente, em escolhas pedagógicas relacionadas aos movimentos do conhecimento que indicam uma 'prática pedagógica tradicional', como o 'conceituar' e o 'analisar funcionalmente'. Porém, quando estas se encontravam na posição de alunas, o que pode ser observado nas entrevistas e nos RFE, elas assumiam um 'posicionamento crítico', refletindo e analisando criticamente o processo de aprendizagem, o contexto e sua prática, posicionamento que se alinha aos movimentos do conhecimento mais relacionados a um ensino/aprendizagem transformador/reflexivo, como o 'analisar criticamente' e o 'aplicar apropriadamente'.

De início, portanto, pensamos na divisão de categorias “escolhas pedagógicas tradicionais” e “posicionamento crítico”, porém, com o decorrer de nossa análise, percebemos que os dados nos direcionavam à uma análise conjunta dos diferentes aspectos encontrados e que esses ‘diferentes’ aspectos, na verdade, acabavam por unirem-se, por serem partes integrantes de um todo, visto que a atividade docente, especialmente no contexto do estágio, posiciona os sujeitos em diferentes papéis, ora de professores, ora de alunos, tornando esse ‘todo’ complexo e fluido. Dessa forma, optamos por construir uma única categoria analítica, que foi intitulada: “Movimentos do conhecimento” das professoras em formação, a qual nos permitiu entender que, ao identificar, analisar e compreender as escolhas pedagógicas das participantes de nossa pesquisa, não haveria espaço ou sentido na fragmentação de categorias.

CAPÍTULO 4 - MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

A nova aprendizagem é menos sobre transmitir conhecimento e habilidades que serão úteis para a vida e mais sobre formar um tipo de pessoa. Essa pessoa terá consciência do que ela não sabe, será capaz de descobrir o que ela precisa saber e será capaz de criar seu próprio conhecimento, seja de forma autônoma ou em colaboração com outros.³¹

(Bill Cope e Mary Kalantzis)

Neste capítulo, apresentamos nossa análise dos dados descritos na metodologia. Alinhando nossa abordagem analítica à nossa base teórica, que inclui a dinamicidade dos sujeitos e de seus processos de aprendizagem, não nos cabe traçar um perfil geral e homogêneo das práticas pedagógicas das estagiárias participantes de nossa pesquisa, determinando um padrão. O que buscamos realizar, conforme descrito anteriormente, foi a identificação de seus movimentos do conhecimento e a compreensão dessas escolhas nesse momento específico de suas vidas acadêmicas.

Por meio da análise dos dados, pudemos observar a predominância de escolhas pedagógicas tradicionais na prática docente das participantes de nossa pesquisa. Para esclarecer o que entendemos por 'escolhas pedagógicas tradicionais', trazemos uma descrição da 'sala de aula tradicional'³², feita por Cope e Kalantzis (2005), que envolve não apenas características do processo de ensino/aprendizagem, mas também do contexto no qual esse processo estava/está inserido:

[...] seus modos clássicos de comunicação oral eram a exposição do professor, pergunta e resposta envolvendo um aluno por vez e recitação da sala em grupo. [...] A principal forma de comunicação escrita nessa sala de aula era o livro didático (seguindo de perto o currículo determinado pelo estado). O aprendiz produzia seu trabalho (um texto escrito, uma prova) para um público formado por uma pessoa – o professor avaliador. [...] O professor era fundamental nos padrões de comunicação predominantes da sala de aula tradicional, orquestrando as falas, dirigindo os alunos ao livro didático e marcando seus trabalhos ou provas. [...] O conhecimento escolar

³¹ The new learning is less about delivering a body of knowledge and skills that will be good for life and more about forming a kind of person. This person will be aware of what they don't know, capable of working out what they need to know and be capable of creating their own knowledge, either autonomously or in collaboration with others. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 34).

³² Essa descrição se refere a um modelo de sala de aula tradicional, independente da disciplina escolar, visto que a Aprendizagem por *Design* é uma abordagem do ensino e aprendizagem, em qualquer área de conhecimento.

era um tipo de lista de compras de coisas a serem aprendidas – por meio de exercícios de tabuada, memorização de listas de soletração, aprendizagem das partes da fala e uso correto da gramática. Havia problemas com esse tipo de currículo, e estes não eram apenas com números e letramento, mas com a orientação subjacente ao conhecimento. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 4).³³

Embora nosso foco não seja identificar um método de ensino específico, mas um conjunto de práticas pedagógicas de uma época (que ainda perdura), podemos observar no contexto acima descrito as características do Método de Gramática e Tradução. Algumas dessas características podem ser observadas a seguir:

1. As aulas são ensinadas na língua materna, com pouco uso ativo da língua-alvo.
2. Muito vocabulário é ensinado na forma de listas de palavras isoladas.
3. São dadas explicações longas e elaboradas das complexidades da gramática.
4. A gramática fornece as regras para juntar as palavras, e o ensino geralmente focaliza na forma e flexão das palavras.
5. A leitura de textos clássicos difíceis é iniciada cedo.
6. Pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, que são tratados como exercícios em análises gramaticais.
7. Geralmente a única prática são exercícios para traduzir sentenças desconectadas da língua-alvo para a língua materna.
8. Pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia. (BROWN, 2007, p. 19).³⁴

Tanto a descrição feita por Cope e Kalantzis (2005) de uma sala de aula tradicional, quanto as características do Método de Gramática e Tradução elencadas por Brown (2007) se alinham ao paradigma tradicional ou simplificador (MORIN, 2015). Essas características, portanto, independentemente do método de ensino utilizado, representam um período sócio-histórico-cultural, no qual se acreditava que a melhor forma de ensinar e aprender era

³³ [...] its classical oral communications modes were the teacher exposition, question and answer involving one learner at a time and whole-class recitation in unison. [...] The primary written communications medium in this classroom was the textbook (closely following the state-directed syllabus). The learner produced their work (a piece of writing, a test) for an audience of one—the assessing teacher. [...] The teacher was pivotal in the predominant communication patterns of the traditional classroom, orchestrating classroom talk, directing students to the textbook and marking their work or their tests. [...] School knowledge was a kind of shopping list of things-to-be-known—through drilling the ‘times tables’, memorizing spelling lists, learning the parts of speech and using correct grammar. There were problems with this kind of curriculum, and these were not with numeracy and literacy per se, but with the underlying orientation to knowledge. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 4).

³⁴ 1. Classes are taught in the mother tongue, with little active use of the target language. 2. Much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words. 3. Long, elaborate explanations of the intricacies of grammar are given. 4. Grammar provides the rules for putting words together, and instruction often focuses on the form and inflection of words. 5. Reading of difficult classical texts is begun early. 6. Little attention is paid to the content of texts, which are treated as exercises in grammatical analysis. 7. Often the only drills are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue. 8. Little or no attention is given to pronunciation. (BROWN, 2007, p. 19).

através dessas práticas: professor e livro didático como detentores do conhecimento; aprendizes como folhas em branco, prontos para receber as informações, memorizá-las e demonstrá-las em testes padronizados; abordagem de ensino com um foco na forma, em vez de no conteúdo ou na construção conjunta de sentidos, entre outras práticas; pois elas se alinhavam às concepções da época em termos de sujeito, conhecimento, sociedade etc. Visto de outra forma, é muito provável que as mencionadas práticas pedagógicas não representassem exatamente as crenças dos professores em relação às melhores formas de ensinar e aprender, mas representassem uma prática desprovida de reflexão sobre o que é melhor ou não, tanto para o professor quanto para os alunos, uma vez que, no contexto no qual essas práticas foram desenvolvidas, os professores não eram incentivados à reflexão e à crítica do macro contexto: do currículo, das abordagens de ensino, dos propósitos da aprendizagem, da relação professor/alunos etc.; eles apenas eram incentivados ao treinamento na língua, ao treinamento em determinados métodos de ensino, à correção de erros, à pronúncia correta, entre outras micro práticas.

No contexto do qual tratamos, os professores não tinham voz no campo das pesquisas acerca das práticas de ensino e aprendizagem; na verdade, ainda hoje eles timidamente adentram este campo, que ainda julga seus conhecimentos como não científicos, distanciando teoria e prática. Diante do exposto, observemos o excerto 1:

Excerto 1

EB: [...] vamos estudar hoje sobre os verbos modais ou modal verbs... éh:...você já ouviram falar dos verbos modais? ((alunos falam ao mesmo tempo)) ((risos)) certeza... terceiro ano... então vamos lá... o que são os verbos modais? os verbos modais são um tipo especial de verbos auxiliares que alteram ou completam o sentido do verbo principal... de um modo geral esses verbos expressam ideias como capacidade... possibilidade... obrigação... permissão... proibição... dedução... suposição... pedido... vontade... desejo ou ainda indicam o tom da conversa... (EB, TA, Aula 1).

O excerto 1 foi retirado da primeira aula da EB, que iniciou o conteúdo, *modal verbs*, por uma breve verificação do conhecimento dos alunos acerca dele, seguida da definição e dos usos desses verbos. Pudemos constatar uma preocupação da EB com o tópico gramatical, optando por uma abordagem explícita e abstrata do mesmo. Também por

meio do plano de aula, foi possível identificar a centralidade que a EB conferiu ao conteúdo em questão. No quadro 6 a seguir temos um trecho³⁵ do plano de aula 1 da EB:

Quadro 6 - Plano de aula 1 da EB

| |
|--|
| <p>III. Tema: - Modal verbs e interpretação textual</p> |
| <p>IV. Objetivo geral: Trabalhar os verbos modais a partir do texto. Objetivos específicos: Ao final da minha aula meus alunos serão capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar no texto apresentado os verbos modais e seus usos; - Interpretar o texto através das estratégias de leitura Skimming and Scanning - Listar as novas palavras do vocabulário apresentado. |
| <p>V. Conteúdo: Modal verbs e texto autêntico em língua inglesa.</p> |
| <p>VI. Desenvolvimento do tema: 1º Momento: Warm-up – Farei perguntas se eles já conhecem alguns dos verbos modais e seus usos. 2º Momento: Explicação sobre os verbos modais. 3º Momento: Leitura do texto sobre Bullying onde vamos reconhecer nele o conteúdo gramatical estudado e fazer a interpretação textual sobre o tema abordado.</p> |

Fonte: (Planos de Aula; Aula 1; EB).

O tópico gramatical, *modal verbs*, aparece nos itens 'tema' e 'conteúdo', e sua identificação no texto foi posta como um dos objetivos, conferindo a um tempo verbal centralidade na aula. Vejamos outro exemplo da utilização de escolhas pedagógicas tradicionais no primeiro encontro da EB:

Excerto 2

EB: aqui... mais exemplo com shall que... é... ele expressa um convite... shall we go for a drink after work? Vamos tomar um drink depois do trabalho? ... can I leave now? permissão em tom informal... can é informal, uma conversa informal né/? (e tem has)... pra/ você fazer uma conversa num tom mais formal você usa o could... (...) she must be at the... beauty saloon... ela deve estar no salão de beleza... né/? aí indica dedução, deve estar () you should see a dentist... um conselho... você deveria ir ao dentista... o would, o would quando ele tá... junto com o like, would you like, expressa um desejo... éh:: I would like be... to be rich... eu gostaria de ser rico... então gente... são vários os verbos modais e vários os usos deles... éh:: a gente... aqui é só... o principal... o básico... éh:: aí assim... as características dele... deles... primeiro... os verbos modais não existem na forma infinitiva... o que é um verbo na forma infinitiva? é quando ele vem precedido da partícula to... por exemplo... éh:: to play... jogar... to study estudar... o modal não... o modal não vem acompanhado dessa partícula to... ele... ou seja... ele fica na forma... não existe na forma infinitiva... não são precedidos pela partícula to () nem seguidos por ela... com exceção de... ought to... segunda característica... éh:: eles não necessitam de outros verbos auxiliares para as formas interrogativas e negativas... já que eles próprios são auxiliares... éh:: tipo no verbo to be... éh::... (...) uma terceira característica... os verbos modais eles NUNCA são flexionados... ou seja...

³⁵ Expomos apenas as informações que julgamos relevantes para a análise.

possuem a mesma forma para todos os sujeitos... também não podem ser usados nas (progress)... continuous tense e não formam o passado com ed... o verbo modal nunca muda... ele não é acrescido de ed pra/ fa... ficar no passado... ele não vem precedido de to... ele não... se altera... tipo... éh:... nas terceiras pessoas, geralmente os verbos se alteram... né/? éh... aqui não... I can... she can... he can... we can... they can... não altera... (EB, TA, Aula 1).

No excerto 2 temos uma sequência onde não há participação dos alunos. A EB conduz um monólogo acerca das peculiaridades, regras e exceções dos verbos-tema da aula, com o aparente intuito de transmitir toda a informação possível a respeito do mesmo em uma só aula, nos levando a crer que a EB considera que o bom desempenho de sua aula está atrelado à transmissão de todo o conteúdo planejado, com suas regras e exceções. Assim, o que nos chama a atenção não é apenas a escolha do estudo da gramática. Nossa atenção se volta, principalmente, para a sequência de informações, sem interrupções, que a EB conduz, em um modelo de comunicação oral unilateral.

Cope e Kalantzis (2015) traçam um breve histórico do que eles chamam de 'pedagogia didática', 'pedagogia autêntica' e 'pedagogia reflexiva', que são as práticas desenvolvidas nos três modelos de currículo apresentados no Capítulo 2. Para eles, a pedagogia didática é aquela através da qual as informações são transmitidas aos alunos ao invés de eles serem estimulados a encontrá-las. É aquela onde há um mestre, detentor do conhecimento, e um aprendiz, que receberá o conhecimento do mestre. O aprendiz, portanto, é visto como um sujeito passivo, sem conhecimentos válidos e que deve permanecer em silêncio, a fim de adquirir o conhecimento de seu mestre.³⁶ Essa era/é a pedagogia aplicada no currículo tradicional e a qual vimos discutindo neste capítulo. E é essa a pedagogia que observamos nas aulas de gramática da EB, devido à centralidade da aula estar tanto no tópico gramatical, quanto na fala da estagiária. Refletimos, portanto, até que ponto essa centralidade é intencional e planejada e até que ponto ela contribui para a aprendizagem.

³⁶ Essa pedagogia, segundo os autores, é herança dos ensinamentos de São Benedito, que afirmou caber ao mestre falar e ensinar, enquanto que o aprendiz deve permanecer em silêncio e ouvir.

A pedagogia que Cope e Kalantzis (2015) chamam de 'autêntica' foi uma tentativa, empreendida por vários pesquisadores da área, de realizar mudanças, muitas vezes de cunho político, no cenário no qual a educação se encontrava. Foi nesse contexto que surgiu, por exemplo, a pedagogia crítica de Paulo Freire. Outros pesquisadores que advogavam tais mudanças foram John Dewey e Maria Montessori, entre as décadas de 1910 e 1960 (COPE; KALANTZIS, 2015). Dado o início das pesquisas acerca dessas preocupações pedagógicas/educacionais, nos questionamos sobre o porquê da lentidão das mudanças na prática de sala de aula. As críticas à pedagogia autêntica vieram devido à aplicação de um currículo construtivista que acabou gerando uma educação sem foco, sem regras explícitas, sem correção de erros, entre outras características que, para alguns autores, tais como Bagley e Hirsch (apud COPE; KALANTZIS, 2015), são fundamentais para uma educação de qualidade.

O que se busca hoje em dia, segundo Cope e Kalantzis (2015), é uma 'pedagogia reflexiva'. Para eles, "pedagogia é uma variedade de diferentes coisas que se faz para aprender, um repertório de diferentes tipos de atividades, incluindo tipos de atividades que tem sua gênese na pedagogia didática e na pedagogia autêntica"³⁷ (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 14). A visão deles é a de que aliar abordagens, variar as escolhas pedagógicas e os tipos de atividades realizadas, sempre de forma reflexiva, na tentativa de buscar as formas de ensinar e aprender que façam sentido para um dado grupo de professores e aprendizes, em um dado contexto, é o caminho para uma educação de qualidade. Corroboramos com essa visão, pois ela se alinha ao paradigma complexo no qual vivemos.

4.1 LUTA POR RECONHECIMENTO

Ao observarmos o relato da aula 1 da EB, no entanto, constatamos que a escolha pelo tópico gramatical como tema da aula não foi uma escolha da própria estagiária:

³⁷ Pedagogy is a range of different 'things you do to know', a repertoire of learning activity types, including activity types that have their genesis variously in didactic and authentic pedagogy. (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 14).

Excerto 3

[...] então para minhas duas primeiras aulas práticas que foram realizadas dia 18 de abril preparei **a pedido da professora** uma aula sobre *Modal verbs*, levei em slides **um pequeno texto onde eles identificariam os modal verbs e as regras gramaticais**, pois a professora disse que seria assunto para a prova **e que eu tinha que detalhar a parte gramatical**. (EB, RFE, grifo nosso).

Pelo fato de a elaboração dos planos de aula ter sido realizada após os encontros com a professora regente, a EB incorporou ao seu plano alguns pontos discutidos entre elas, como foi o caso das aulas 1, 3 e 4 e, de acordo com o excerto 3, compreendemos que a EB julgou importante atender ao pedido. Percebemos, aqui, uma relação de conflito que, a nosso ver, não pode ser desvinculada da análise das práticas pedagógicas da EB, uma vez que ele faz parte do contexto no qual ela estava inserida e influenciou suas escolhas e o desenvolvimento do estágio. No excerto 4, a EB demonstra como ela se sentiu enquanto estagiária naquele contexto:

Excerto 4

Para as aulas 5 e 6 que foi dia 02 de maio **combinei com a professora que daria o conteúdo dela genitive case que era o próximo assunto que ela daria**. Para esse dia eu levei um livro de casa que tinha toda a parte gramatical bem fácil de explicar e um exercício, resolvi que copiaria tudo no quadro. Essa foi uma das aulas que não gostei, eles conversaram demais, eu tive que pedir silêncio muitas vezes, tinha sempre os poucos alunos da frente que prestavam atenção, mas dessa vez a maioria não se comportou, foi muito cansativo e estressante, nesse momento eu tive dúvidas se era isso que eu realmente queria, mas também **pensava que por ser só uma estagiária eles não me levariam muito a sério eu não tinha os instrumentos de poder da professora titular**, não podia dar nota nem tirar, se você tem uma turma que é sua com certeza dá para fazer um trabalho com mais tempo, **que envolva também outros aspectos que muitas vezes influenciam no comportamento dos alunos como saber um pouco sobre a vida deles**, etc. (EB, RFE, grifo nosso).

No relato acima, a EB chama a atenção para a forma como ela percebe o papel do estagiário na escola e como esse sujeito, segundo ela, não possui os “instrumentos de poder” para agir conforme considera ideal. Além disso, ela sente que os alunos não a levavam a sério por ela ser “só uma estagiária”. Por fim, observamos como a EB considera importante a relação entre professor e alunos e como o conhecimento das experiências de vida dos alunos pode contribuir positivamente para a aprendizagem deles, trazendo um senso de pertencimento (COPE; KALANTZIS, 2005) dos alunos àquele contexto de

aprendizagem, além de contribuir positivamente para a prática do professor. Dessa forma, percebemos que as escolhas pedagógicas da EB estavam atreladas a fatores que escapam de seu controle e que essa falta de controle ou poder se evidenciam em sua prática.

De modo semelhante, a EA discorre sobre a forma como ela percebe a relação do estagiário com a escola e o professor que o recebem:

Excerto 5

Na semana seguinte, mais precisamente no dia 11 de abril, fui a aula para continuar minha observação e encontrei a professora um pouco desestabilizada, me dizia que outro professor havia faltado e que ela precisaria “subir” aula em outra turma, me dizia isso recolhendo suas coisas e saindo da sala, num pedido discreto para que eu a substituísse sem qualquer aviso prévio e, portanto, sem preparação para isso. **Neste momento, a minha percepção acerca do trabalho do estagiária sob a perspectiva dos profissionais daquele contexto, era negativa, não era atribuído o respeito que se deve ao profissional em formação na busca de trazer contribuições e de receber também daquele contexto.** Entretanto, atendi ao pedido da professora e ocupei o birô dela, com o livro em mãos e apenas a leitura prévia que eu havia feito em casa. (EA, RFE, grifo nosso).

Logo no início de sua experiência na sala de aula da escola, a EA se encontrou nessa situação conflituosa, na qual o papel de professora foi imposto a ela devido aos imprevistos que normalmente ocorrem nas escolas, especialmente nas públicas. Contudo, por não fazer parte daquele contexto no dia-a-dia e tendo um cronograma e um plano de aulas a seguir, ela se sentiu desvalorizada enquanto estagiária, pelo fato de seu planejamento não ter sido respeitado. Nos excertos a seguir, também retirados do RFE, ela relata esse sentimento de desvalorização:

Excerto 6

Os alunos não chegam a nos conhecer para nos respeitar como professores, **estamos sujeitos a determinações do professor titular** que, evidentemente, é quem decide como podemos ou não agir, a escola não nos vê como funcionários, **portanto, o papel que ocupamos é diferente do papel do professor que vive a experiência de ser responsável por uma turma**, dar notas, tem autonomia, autoridade, reconhecimento da escola e dos alunos, etc., são muitos os fatores que nos diferenciam da condição de professor, como se o estagiário fosse professor apenas até certo ponto, **talvez este problema seja um empecilho para o desempenho do estagiário, desmotivando de certo modo** (EA, RFE, grifo nosso).

Excerto 7

[...] **é preciso garantir maior autonomia para o estagiário**, pois somos profissionais em formação trilhando uma etapa fundamental para nossa

configuração profissional futura: a prática em sala de aula. Discutimos a formação do professor e refletimos sobre soluções para os problemas detectados, assim como discutimos a qualidade do ensino que o aluno tem acesso e as condições que são criadas para o aprendizado dele, **mas talvez se faça necessária uma maior reflexão acerca do papel do estagiário na instituição de ensino que o recebe** (EA, RFE, grifo nosso).

Nos excertos 6 e 7, a EA expõe como ela se sentiu enquanto estagiária na escola e como esse sentimento de falta de reconhecimento pode se refletir na prática do estagiário, gerando desmotivação. Assim, ela reforça a importância de se refletir sobre o papel do estagiário nas escolas, fortalecendo a autonomia desses sujeitos. Essas colocações nos levam a crer no que afirmou Miller (2016):

Outra questão refere-se ao sofrimento humano na formação de professores. Um desses sofrimentos é o dos estagiários, que habitam um “entrelugar” (Miller *et alii*, 2008), já que na universidade eles são considerados alunos e futuros colegas e, nas escolas, ora são tratados como “professores”, ora como alunos-estagiários. (MILLER, 2016, p. 113, grifos da autora.)

Apesar dos relatos das estagiárias parecerem, a princípio, negativos, pois percebemos esses sentimentos de sofrimento, conflito, desvalorização, ausência de poder etc.; compreendemos o momento do estágio como conflituoso por natureza: o estagiário sempre ocupará esse “entrelugar”, sempre estará na posição ora de aluno, ora de professor. Conforme Jordão (2013), esse espaço de fronteira entre ser aluno e ser professor acaba por constituir um terceiro espaço onde, apesar das limitações do sistema (da escola, da disciplina ECS, do professor regente etc), em vez da binaridade (JORDÃO; BÜHRER, 2013), esse ambiente pode proporcionar oportunidades de escolhas, negociações, articulações que podem transformar o espaço de conflito em um ambiente propício à produtividade. Naquele momento, apesar das influências do professor formador e das imposições/sugestões das professoras regentes, as estagiárias eram os agentes que, de certa forma, detinham poder. É primordial, portanto, que elas tenham consciência de seu poder de escolha naquele contexto e que essa situação, que comumente ocorre na prática de ensino, seja problematizada na sala de aula da disciplina ECS, para que os professores em formação estejam conscientes de que esses conflitos e sentimentos fazem parte do

processo e de que eles podem transformá-los em seu favor e dos alunos da escola, a partir de suas escolhas.

4.2 INTERAÇÃO ESTAGIÁRIA/ALUNOS

Com isto em mente, direcionamos nossa preocupação para a relação entre a o tema da aula e a escolha de como abordar esse tema, dadas as condições nas quais o tema foi selecionado. Sendo assim, observemos um excerto retirado da primeira aula da EA, também sobre o tema *modal verbs*:

Excerto 8

EA: [...] então o assunto de hoje ... vocês já conhecem ... já conhecem né? qual o assunto de hoje? ... *modal verbs* ok? então alguém pode cita:r um verbo modal?

A: *sir*.

EA: como?

A: *sir*.

EA: *sir*? ah ... seria um pronome de tratamento né? () i::sso... é um verbo ... qual a função do verbo modal?

A: *excuse me*

EA: *excuse me*? *excuse me* é um verbo? ((alunos rindo)) não? bom, éh:: os verbos modais são verbos [...] eles ... alteram ou completam o sentido do verbo éh:: principal ok? então (quando a oração) éh:: tiver u::m verbo modal... normalmente vai ter outro verbo depois dele entenderam?

A: não

EA: vai ter ... éh:: como/ como uma frase é formada? () pode ser pode ser. (Como) uma frase é formada? éh:: sujeito... verbo e complemento... né isso? Então... as orações que:: que:: são construídas com verbos... verbos modais... geralmente tem dois que é o verbo modal e o verbo principal certo? [...] então gente... éh:: alguém () pronome... um pronome pessoal () *yes*... como seria em inglês? () muito bem agora ah... um *modal verb*... por exemplo? *can* ok? *do you understand*?

A's: Sim.

EA: *yes*? *do you understand*? quando eu digo *do you understand* vocês entendem? não? *do you understand* significa 'vocês entendem'? ok? *do you understand can*? *yes*? *can* é o verbo...? ((um aluno murmura a resposta))... certo? alguém disse que entendia

A: é um verbo modal

EA: é um verbo modal e a tradução é...?

A: posso.

EA: isso... é o verbo poder... mas como ele é um verbo... éh::... como ele é um verbo modal ele geralmente vem o quê?

A's: ()

EA: segui... isso ele vem seguido de um outro verbo *num* é? então que verbo a gente pode colocar aqui?

A: *help*

EA: Por exemplo?

A's: ()

EA: muito bem... quem foi que disse *help*? muito bem... então *tá* faltando alguma coisa nessa frase *num tá*?

A: *tá*

EA: o que eu posso colocar aqui *pra* completar?

A: *you*

EA: *you* muito bem... *I can help you... do you understand? I can help you?*

A: *yes* (EA, TA, Aula 1).

A princípio, constatamos que a EA interage mais com os alunos: faz perguntas mais diretas, se porta de maneira mais espontânea e, de um modo geral, parece mais à vontade na posição de professora. No entanto, se observarmos a sequência dessa interação, veremos que ela ocorre no modelo IRA: (iniciação-resposta-avaliação) (GARCEZ, FRANK; KANITZ, 2012); no qual a participação do aluno é direcionada pelas perguntas do professor que, por fim, avalia a resposta do aluno, não sendo, portanto, uma participação que de fato engaja os alunos na construção do conhecimento. Em linhas gerais, as perguntas feitas pelo professor, nesse contexto, são perguntas pré-prontas ou geralmente reproduzidas em todas as aulas sobre o mesmo tema; as respostas dos alunos são facilmente previstas e, quando são diferentes do esperado, ainda que pudessem ser respostas válidas, são descartadas; finalmente, a avaliação do professor se dá na forma de confirmação de que a resposta está certa ou na forma de correção.

É comum, nesse tipo de aula, uma situação de frustração de ambas as partes: o aluno se frustra quando sua resposta não é a que o professor esperava, embora ele (o aluno) considere que a resposta faz sentido para ele; e o professor se frustra por não receber as respostas esperadas. No âmbito da educação tradicional, pautada no ensino de regras fora de contexto, entretanto, é difícil fugir dessa situação de frustração, uma vez que as regras, representadas pelo professor ou pelo livro didático, impõem as respostas corretas, não dando aos participantes dessa interação outras alternativas. Por fim, a avaliação realizada, geralmente padronizada, cobrará essas respostas corretas, o que nos faz perceber como o ensino, nesse contexto, não gira em torno da construção do conhecimento, da aprendizagem, mas das respostas corretas que, após concluída a unidade ou o capítulo do livro, não fazem mais sentido para aqueles alunos.

A esse respeito, Canagarajah (2006, p. 237) sugere que uma “obsessão pelo correto³⁸” deve ser evitada, a fim de que nossos alunos sejam capazes de perceber e analisar as diferenças linguístico-culturais presentes em diversos contextos de ensino e aprendizagem, dado que tal busca pela forma correta, comum nas aulas majoritariamente estruturais, presume uma língua padrão que deve ser seguida ou que há apenas uma resposta possível para cada pergunta. Essa obsessão pelo correto pode ser observada em diversos momentos de uma aula tradicional: aulas pautadas pelo modelo IRA, nas quais apenas uma resposta é aceita; atividades e avaliações, cujas questões geralmente são de múltipla escolha ou de preencher os espaços com a palavra correta; atividades de tradução nas quais somente uma tradução é aceita; entre outros. A nosso ver, tal obsessão ocorre inconscientemente por parte dos professores, assim como a utilização do modelo IRA, pois eles geralmente estão apenas reproduzindo a abordagem de ensino com a qual foram educados, ou seguindo o livro didático, que os conduz à essa prática.

Cope e Kalantzis (2015) afirmam que, no contexto da ‘pedagogia didática’, o único momento no qual o silêncio do aprendiz é quebrado se dá quando o mestre lhe faz uma pergunta que, após ser respondida, recebe o *feedback* do mestre, ou seja, no modelo IRA. Observamos no excerto 8 e em outros momentos das aulas da EA, a abordagem de ensino com características desse modelo ou pedagogia, que, como afirmamos acima, geralmente é a pedagogia através da qual aquele professor aprendeu enquanto aluno, posteriormente apenas reproduzindo-a em suas aulas, por ser algo relacionado às suas experiências de vida, às suas experiências de aprendizagem, mas sem haver uma escolha consciente por ele. Ainda assim, consideramos positivo o fato de que ela, enquanto estagiária, já possua um certo nível de confiança no papel de professora e interaja com os alunos de forma a dar-lhes oportunidades de tomar o turno.

Retomando as condições de aprendizagem da Aprendizagem por *Design*, tratadas no Capítulo 2, que são o pertencimento e a transformação, entendemos que o

³⁸ Obsession with correctness. (CANAGARAJAH, 2006, p. 237).

pertencimento está diretamente relacionado à valorização das experiências de vida dos alunos, à identificação que o aluno tem com a LE que está sendo estudada e com a cultura dos países que falam aquela língua. Mediante a interação com o professor, o aluno vai, aos poucos, desenvolvendo esse sentimento de pertencimento, por meio do *design* que o professor cria para sua aula, envolvendo os alunos na aprendizagem e fazendo-os se sentirem 'em casa' naquele contexto.

Pensamos, todavia, que o fato de a EA desenvolver uma maior interação com os alunos, ainda que no modelo IRA, ou demonstrar uma segurança maior, pode se dever às suas experiências como professora que, ainda que recentes, contribuíram para a sua prática enquanto estagiária, lhe proporcionando uma maior segurança em relação ao seu papel de professora naquele contexto. Em nossa observação de suas aulas, percebemos que ela se sente mais à vontade para reclamar das conversas, para fazer as típicas 'ameaças' em relação a pontos retirados com o não-cumprimento de atividades, entre outras práticas corriqueiras de professores com uma certa experiência de sala de aula.

4.3 RELAÇÃO CONTEÚDO/ESCOLHAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

Com relação ao tema da aula, a EA também inicia de forma explícita, com a definição de *modal verbs* e, apesar da forma diferente de interagir com os alunos, ela traz à tona questões sintáticas acerca daquele tema, da mesma forma que a EB, como pode ser evidenciado no excerto 9³⁹:

Excerto 9

EA: éh:: como/ como uma frase é formada? () pode ser pode ser. (Como) uma frase é formada? éh:: sujeito... verbo e complemento... né isso? Então... as orações que:: que:: são construídas com verbos... verbos modais... geralmente tem dois que é o verbo modal e o verbo principal certo? [...] então gente... éh:: alguém () pronome... um pronome pessoal () yes... como seria em inglês? () muito bem agora ah... um *modal verb*... por exemplo? *can ok? do you understand?* (EA, TA, Aula 1).

³⁹ O excerto 9 foi extraído do excerto 8.

Entretanto, de acordo com o plano de aula da EA, ela pretendia aplicar uma abordagem mais dinâmica, que envolvesse as quatro habilidades comunicativas e que trabalhasse a gramática a partir de um texto, conforme o Quadro 7:

Quadro 7 - Plano de aula 1 da EA

| |
|--|
| <p>III. <i>Tema:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de leitura; - Modal Verbs; - Tema transversal: ensino superior. |
| <p>IV. <i>Objetivos:</i></p> <p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e compreender textos em língua inglesa, bem como compreender e fazer uso dos verbos modais em inglês; <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as informações gerais e específicas de um texto; - Desenvolver posicionamento crítico sobre textos em LI; - Saber identificar e empregar os verbos modais no texto. |
| <p>VI. <i>Desenvolvimento do tema:</i></p> <p>Aulas ministradas com foco nas quatro habilidades, com exercícios escritos, de leitura e de repetição</p> |

Fonte: Plano de Aula 1; EA.

No RFE, a EA justifica a adaptação feita de seu plano de aula para a prática que de fato ocorreu. A justificativa pode ser observada no excerto 10:

Excerto 10

Devido a grave dificuldade em lidar com textos básicos em LI, apesar de serem alunos do terceiro ano do ensino médio, eu constatei que **se fazia urgente uma adaptação do meu plano**, eu não podia trazer os textos autênticos que havia selecionado no planejamento, para **uma turma que se recusava a participar de atividades simples com textos** para o ensino de EFL (English as Foreign Language), logo, **visando não desestimular os discentes impondo atividades para as quais eles não foram gradativamente preparados**, e ciente de que com o tempo disposto a mim com eles, eu não poderia promover a aquisição de tal competência da maneira desejada através da imposição, **decidi adaptar o plano em benefício dos alunos**, escolhendo mesclar a abordagem de EFL e o trabalho com textos autênticos de menor porte, mas sem abandonar o trabalho que busca, na medida do possível, integrar as quatro habilidades, **dando atenção para os exercícios de repetição estratégicos**. (EA, RFE, grifo nosso).

Quando a EA afirma que a turma “se recusava a participar de atividades simples com texto”, ela se refere à experiência vivida nas observações de aula, como pudemos constatar no excerto 5, momento no qual a professora regente pediu-lhe que ministrasse uma aula, para que ela pudesse se dirigir a uma outra sala, que estava sem professor. Portanto, durante essa curta experiência, a EA concluiu que os alunos não estavam

preparados para trabalhar com os textos autênticos que ela havia planejado utilizar em suas aulas. Aqui, nos parece que a EA tem uma concepção de hierarquização dos conteúdos, nesse caso, do grau de dificuldade de textos, pois ela julga que os textos que ela havia preparado para trabalhar com aqueles alunos seriam muito difíceis para eles. Se seguirmos a orientação de Morin (2015, p. 36), e tentarmos “ir, não do simples ao complexo, mas da complexidade para cada vez mais complexidade”, compreenderemos que, dada a complexidade das coisas, não podemos pré-julgar algo como simples ou complexo baseando-nos em generalizações e predeterminações, pois corremos o risco de adentrar no reducionismo excessivo.

No caso da declaração da EA, e dadas as condições do estágio⁴⁰; dado também o pouco conhecimento dela em relação aos alunos da turma, seus contextos de vida, experiências etc.; entendemos que qualificar seus conhecimentos como insuficientes para a compreensão dos textos propostos por ela acaba sendo uma simplificação da situação e uma homogeneização dos alunos, como se eles possuíssem o mesmo nível de conhecimento, enquanto grupo. No RFE, a EB refletiu sobre isso:

Excerto 11

[...] nós enquanto professores devemos observar nossa sala para não correr o risco de nivelar nem por alto nem por baixo os alunos, pois **sabemos que não encontraremos uma sala homogênea**, com isso não é interessante levar um conteúdo muito difícil nem muito fácil, pois vai terminar beneficiando uns e prejudicando outros. (EB, RFE, grifo nosso).

Um dos aspectos ao qual a Aprendizagem por *Design* busca dar ênfase é a aceitação e a compreensão da diversidade dos alunos, não apenas em termos de origem, gênero, etnia, classe social, entre outros fatores ‘explícitos’, mas sobretudo, em termos de identidades, que são construídas a partir desses fatores ‘explícitos’, mas que estão em constante evolução, dadas as experiências de vida desses alunos. Acrescentamos que essas questões da individualidade dos sujeitos não devem ser apenas reconhecidas, aceitas ou compreendidas, mas sobretudo levadas em conta ao se planejar e ministrar aulas, o que

⁴⁰ Apenas 04 aulas de observação, sendo que em duas delas a EA teve que ministrar, em vez de observar; e apenas 06 aulas práticas, sendo ministradas em 03 encontros.

provavelmente fará com que os alunos sintam que pertencem àquele contexto de aprendizagem.

A origem da necessidade de hierarquização da EA pode estar no livro didático, frequentemente presente em contextos educacionais, inclusive nos contextos nos quais a EA foi educada. Nesses materiais, os conteúdos são hierarquizados, supostamente do mais fácil ao mais difícil, levando professores e aprendizes a pensarem no ensino e aprendizagem linearmente. Apesar de ela não ter seguido um livro didático em seu estágio, essa tradição do uso do livro e a forma como ele é constituído, pode ter influenciado na construção de suas concepções acerca da aprendizagem, o que seria, a nosso ver, algo natural, já que não parece haver um consenso acerca do que é melhor, hierarquizar ou não, pois, enquanto muitos pesquisadores atualmente vêm demonstrando que esse processo de hierarquização nem sempre é produtivo, os livros didáticos e os currículos da escola continuam com essa prática. Observamos bem a noção de hierarquização quando a EA afirma, no excerto 10: “visando não desestimular os discentes impondo atividades para as quais eles não foram ‘gradativamente’ preparados”, sugerindo que o trabalho com textos requer uma sequência de passos a serem seguidos a fim de se atingir o objetivo. Trazendo novamente a descrição de Cope e Kalantzis (2015) sobre a pedagogia didática, eles discutem o papel do livro didático nesse contexto apontando que ele, assim como o professor, detém o conhecimento e deve ser seguido sem questionamentos. Além disso, nas avaliações, por serem padronizadas, esses conhecimentos eram/são cobrados da forma que se encontravam/encontram nos livros.

Outra possível origem da noção de linearização da aprendizagem é o próprio contexto no qual as estagiárias estavam sendo formadas. Costa (2015) argumenta sobre o efeito de adiamento da formação de professores, indicando que tal formação é condicionada a processos e procedimentos que, segundo os professores-formadores participantes da sua pesquisa, deveriam ocorrer antes que o professor em formação estivesse apto a adquirir os conhecimentos didáticos. Alguns desses processos e procedimentos seriam: proficiência na língua-alvo (de preferência homogênea, em uma dada sala de aula); consciência crítico-

reflexiva e ética; interesse e motivação pela língua; entre outros. Esse adiamento da formação de professores ou, no caso da presente pesquisa, o adiamento do estudo de textos considerados avançados para aquele grupo de alunos, no intuito de primeiro realizar esses processos, acaba causando, a nosso ver, uma perda de oportunidades de aprendizagem.

Contudo, se relembarmos a condição de aprendizagem da ‘transformação’ (COPE; KALANTZIS, 2005), podemos compreender que a EA recebeu trazer algo que ela considerava novo para aqueles alunos, abrindo uma lacuna entre os conhecimentos que eles já possuíam e os novos conhecimentos que ela traria, fazendo com que a aprendizagem fosse um processo difícil e causasse estranhamento. Observamos esse receio também na seguinte passagem do excerto 10: “visando ‘não desestimular os discentes’ impondo atividades para as quais eles não foram gradativamente preparados”. A transformação, consoante o descrito no Capítulo 2, baseia-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. A esse respeito, Lefrançois (2008) resume:

A tarefa do professor e dos pais, explicou Vygotsky, é cuidar para que as crianças⁴¹ participem de atividades relativas a essa zona – atividades que, por definição, não se apresentem tão fáceis a ponto de as crianças conseguirem realizá-las corretamente sem esforço, nem tão difíceis que, mesmo com ajuda, não consigam realizá-las. (LEFRANÇOIS, 2008, p. 269).

A citação de Lefrançois (2008) nos reporta, novamente, à reflexão da EB no excerto 11, quando ela afirma que “não é interessante levar um conteúdo muito difícil nem muito fácil, pois vai terminar beneficiando uns e prejudicando outros”. Portanto, entendemos o receio da EA em relação à apresentação desses novos conhecimentos aos alunos, a fim de, como ela afirmou, não os desestimular. Todavia, trazendo outro conceito de Vygotsky, é importante refletir sobre o papel do professor no processo de aprendizagem, mesmo de conteúdos considerados difíceis:

⁴¹ Embora essa e a próxima citação se refiram à aprendizagem das crianças, esses conceitos podem ser utilizados na aprendizagem de pessoas de outras faixas etárias, como de fato foi realizado por Cope e Kalantzis (2005), ao basearem sua abordagem teórico-metodológica (Aprendizagem por *Design*) nesses conceitos de Vygotsky.

Nos primeiros estágios da aprendizagem, o andaime (ou seja, a orientação e o suporte) são essenciais. Não se pode esperar que uma criança pré-escolar descubra os sons que representam cada uma das letras do alfabeto. No entanto, em estágios posteriores, o aprendiz inteligente e bem-sucedido será capaz de pronunciar rapidamente palavras novas. Os aprendizes mais velhos que aprenderam como aprender, precisam menos de suporte, já que constroem com base na aprendizagem prévia e em estratégias bem ensaiadas. É falando, demonstrando, mostrando, corrigindo, apontando, exigindo, oferecendo modelos, explicando procedimentos, fazendo perguntas, identificando objetos etc., que professores e pais constroem os andaimes para as crianças. Como destacam Fernandez, Wegerif, Mercer e Rojas-Drummond (2002), o andaime permite às crianças executar tarefas que estariam além de suas capacidades se elas trabalhassem sozinhas. As pesquisas sustentam a noção de Vygotsky de que o andaime pode aumentar a complexidade do pensamento infantil e afetar positivamente tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento (por exemplo, Gregory, Kim e Whiren, 2003). O andaime, dizem Hogan e Pressley (1997), é uma metáfora que leva a um modelo de aprendizagem por meio de aumentos graduais. Além disso, enfatiza a importância da interação entre educador e aprendiz. Mais ainda, reforça a importância da compreensão dos princípios que regem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança porque os andaimes que o educador constrói precisam estar na zona do desenvolvimento proximal. Isso significa que elas precisam oferecer ao aprendiz desafios que se enquadram no âmbito daquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto competente ou de uma criança mais velha. (LEFRANÇOIS, 2008, p. 269-270).

Concluimos, a esse respeito que, independentemente da complexidade que nós, enquanto professores, atribuímos a um conteúdo ou texto, esses dois aspectos do processo de aprendizagem devem ser levados em consideração: a ZDP e o professor enquanto 'andaime'. É fundamental termos em mente que o aluno-aprendiz carrega consigo conhecimentos que ele adquiriu não só em sua vida escolar/acadêmica, mas também em sua vida social. Portanto, a aprendizagem deve partir do conhecido em direção ao novo (COPE; KALANTZIS, 2005), sem negligenciar o fato de que, apesar de um determinado grupo de alunos estar no mesmo ano escolar, seus conhecimentos diferem, devido à bagagem de conhecimentos e experiências que eles trazem consigo.

Com relação ao conceito de andaime, consideramos fundamental enfatizar o papel do professor no processo de aprendizagem, não só na preparação de aulas, mas durante e após as aulas. Como a EB observou, nem sempre as coisas saem como planejado, todavia, essa constatação não necessariamente deve ser tomada como algo negativo. O *design* da aula é uma parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, a nosso ver, por ser o momento no qual o professor reflete sobre as formas que ele julga serem as melhores para

que seus alunos aprendam e no qual ele seleciona os conteúdos e textos baseando-se no que ele considera que sejam as necessidades de aprendizagem dos alunos; também é o momento no qual ele reflete sobre as práticas das aulas anteriores, modificando o *design* de suas próximas aulas, de acordo com o que ele acredita que deveria mudar. Além disso, no planejamento, o professor elabora materiais ou seleciona atividades do livro didático, que estejam de acordo com seu grupo de alunos, com o contexto, entre outros tantos fatores. Porém, o momento da aula, entendemos, não deve ser meramente um momento de aplicação do plano, mas um momento de interação entre professor e alunos, quando eles, através do “andamento”⁴² do professor, constroem conhecimentos conjuntamente. Nesse contexto, o professor não consegue prever os desdobramentos de suas aulas, como ocorre no modelo IRA, pois as discussões, reflexões, leituras e explicações acontecem de forma mais dinâmica, espontânea e heterogênea. A EB também reflete sobre a importância dessas adaptações do plano de aula:

Excerto 12

Outra coisa que vivenciei como diz Douglas Brown é ter o cuidado na preparação da aula e ser capaz de muda-la se a situação assim nos obrigar, não prepara uma aula muito longa, nem tão curta e sempre ter um plano B, para o caso de algo sair errado, como foi meu caso quando o arquivo não abriu. (EB, RFE).

Barcelos (2016), em uma pesquisa sobre o papel do amor nas parcerias universidade/escola, descreveu um projeto que ela coordena cujos participantes são professores do ensino básico de diversas escolas públicas de sua região. No relato do projeto, a autora declara que o planejamento muda a cada ano, de acordo com negociações feitas entre ela e os participantes que, juntos, constroem o plano. A pesquisadora confessa que, de início, essas alterações do planejamento a preocupavam, mas, como o desenvolvimento dos encontros, dadas as alterações, se tornou bastante construtivo, devido ao compartilhamento de experiências, angústias, sucessos, entre outros, ela concluiu que as modificações no plano eram bem-vindas. Assim, nós julgamos que, quando uma ‘fuga’ do

⁴² No sentido em que Salimen (2009) adota o termo em sua dissertação de mestrado.

plano de aula é feita em benefício dos alunos, com o intuito de permitir que as dúvidas sejam sanadas, que o conhecimento seja construído conjuntamente e de forma a suprir as reais necessidades dos alunos, essa ‘fuga’ é relevante e importante. Essa é uma prática da qual consideramos que a EB poderia ter lançado mão, a fim de tornar a aula 1 mais significativa. Contudo, devemos estar sempre atentos, enquanto professores, em relação às reais motivações desse tipo de modificação e aos seus benefícios para a aula e para os alunos.

No terceiro encontro com os alunos, a EB, mais uma vez, interrompeu seu planejamento para explicar um conteúdo apresentado anteriormente pela professora regente, pois os alunos teriam avaliação sobre o mesmo em breve. Ao analisar essa aula, percebemos, mais uma vez, as escolhas pedagógicas tradicionais da EB. Os excertos 13 e 14 a seguir ilustram tais características:

Excerto 13

EB: óh... genitive case... éh::... é usado pra expressar... silêncio... gente... silêncio... por favor viu... silêncio... é usado... isso aqui vai ser... já... éh... matéria da prova... a professora quem pediu pra/ eu () isso aqui... é usado para expressar relações de posse... parentesco ou associações em... em geral... então... o apóstrofo s... nesse caso... vai... psiu... vai indicar posse... no... na frase... my sister's computer... o com/... aí aqui... como é que se traduz essa frase?... my sister's computer... ((alunos em silêncio))... o... com-pu-ta-dor... da minha irmã... nesse caso... esse apóstrofo s aqui... indica posse... eu não vô/ dizer... éh::... the compu... computer of my sister... o computador de minha irmã... eu vou dizer... the... my sister's computer... o computador de minha irmã... então o apóstrofo s é usado pra/... expressar relação de posse... ele vem dePOIS do possuidor... no caso... o computador é de quem? da minha irmã... ele vem dePOIS do possuidor... que é a irmã... nesse caso... éh::... e aí faz... fica o inverso... né?... ao invés de dizer... mê/... Minha irmã... o computa/... o computa/... O computador da minha irmã... inverte mesmo... na hora de traduzir [...] (EB, TA, Aula 3).

Excerto 14

EB: óh nesse caso... o apóstrofo s tem outros usos em inglês... o apóstrofo s (e) ing... a próxima palavra... com ing... ou adjetivo... em geral é a contração... de is... Larry's going home... então... como a gente sabe... a gente poderia dizer... Larry IS going home... Larry está INdo pra casa... então... aqui é... aqui não é posse... não é... a casa de Larry... aqui tá dizendo... aqui é o IS... is going... o apóstrofo s nas... seguido do particípio passado também... éh... significa não... não posse... mas a contração de has... óh... he's got a present for you... esse s aqui... éh... he HAS... aí abreviando fica he's... got é o verbo no particípio passado... a present for you... cês tem que ter cuidado que é... pra não confundir... éh::... algumas

siglas... seguida de... de apóstrofo... indica também o plural... (EB, TA, Aula 3).

Além da regra geral e de suas particularidades, a EB introduz um novo aspecto do conteúdo, que são os outros usos que o 's pode ter, além de indicar posse. Segundo ela, o intuito dessa escolha é o de que os alunos não confundam os diferentes usos do 's. No entanto, o fato de acrescentar mais informações a um conteúdo que já pode parecer complexo e abstrato para os alunos pode resultar em uma maior dificuldade de assimilar o mesmo, sobretudo quando não há espaço para a discussão das regras explicadas. Vejamos mais um exemplo dessa ocorrência:

Excerto 15

EB: gente... o que que o apóstrofo s tá indicando aqui? vamo/ traduzir essa frase...

A's: Priscila é brasileira

EB: muito bem... Priscila é brasileira... então... isso aqui tá dizen/... tá indicando o quê? como a gente... aqui num é o verbo ser... num é é? então Priscila... is... Brazilian... ((EB copiando no quadro))... pronto... aqui... é esse caso aqui ((apontando no quadro))... é a contração do is... Priscila's Brazilian... Priscila é brasileira... outro exemplo... (EB, TA, Aula 3).

No excerto 15, a EB chama os alunos a analisarem frases e identificarem o que o 's indica em cada uma delas. Trata-se de uma análise funcional, como denominam Cope e Kalantzis (2005), pois o que está sendo analisado não são as intenções do autor, mas a função do 's em cada uma das frases. A análise funcional se caracteriza, portanto, como uma escolha pedagógica tradicional, visto que não há emissão de opiniões, percepções etc., acerca do que está sendo estudado. Cope e Kalantzis (2015) enfatizam que, mesmos os processos de aprendizagem que são característicos do ensino tradicional, podem ser 'redesenhados' a fim de que as demandas da aprendizagem pós-moderna sejam atendidas. Um exemplo disso é o movimento do conhecimento 'conceituar', tanto por nome quanto por teoria. Como foi visto no Capítulo 2, ele trata de dar nomes às coisas e unir esses nomes, criando uma linguagem teórica. Quando se fala em gramática (*modal verbs*, tempo verbal, verbo auxiliar, verbo principal sem *to* etc.), estamos utilizando uma linguagem abstrata e

generalizadora, posteriormente categorizada e sintetizada teoricamente. Entretanto, Cope e Kalantzis (2015) destacam que:

Conceituar por nomeação não é meramente uma questão de narração do professor ou do livro didático baseado no legado de disciplinas acadêmicas, mas um Processo de Conhecimento no qual os **aprendizes se tornam criadores ativos de conceitos**, tornando o tácito explícito e generalizando a partir do particular.⁴³ (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 19-20, grifo nosso).

Esses estudiosos, em busca de uma abordagem de ensinar e aprender que seja inclusiva e dinâmica, de acordo com a realidade dos aprendizes, não sugerem a exclusão de nenhuma forma de aprendizagem, como vimos discutindo anteriormente, mas sugerem um 'redesenho' dessas práticas, conferindo ao aluno-aprendiz uma agência que no ensino tradicional não acontecia/acontece. Compreendemos, assim, que seria mais uma mudança de perspectiva do que de prática. Acreditamos que, no caso dos excertos 13, 14 e 15, a EB poderia ter envolvido os alunos na análise, delimitado um tempo para que eles pudessem refletir sobre as possíveis respostas e, junto a eles, trabalhado as frases, se preocupando não só com o produto final, mas com o processo de aprendizagem.

Segundo Larsen-Freeman (2001), quando é feita uma escolha por trabalhar um tópico gramatical é importante que três dimensões sejam abordadas: a forma (a estrutura morfossintática), o sentido (a semântica) e o uso (a pragmática). Quando as explicações gramaticais, no entanto, se limitam a apenas uma dessas dimensões, que geralmente é a forma, como é o caso dos excertos 13, 14 e 15, ela constitui-se como uma análise da estrutura da língua (abordagem estrutural), sem que haja de fato uma aprendizagem significativa, que capacite os alunos a se comunicarem, expressarem, refletirem e emitirem opiniões naquela língua, entre outras tantas funções. A nosso ver, a mera tradução das frases não se constitui como a dimensão do sentido, visto que não foi abordado o contexto das frases, as intenções do autor, entre outros aspectos relacionados ao sentido.

⁴³ Conceptualizing by Naming is not merely a matter of teacherly or textbook telling based on legacy academic disciplines, but a Knowledge Process in which learners become active concept-creators, making the tacit explicit and generalizing from the particular. (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 19-20).

Widdowson (1990) discorre sobre uma abordagem estrutural, aquela que se preocupa mais com ‘saber’ a língua (competência) do que com ‘agir’ através da língua (performance). Ele analisa o contraste entre a abordagem estrutural e a abordagem comunicativa, criticando a adoção de apenas uma delas no processo de ensino. A abordagem estrutural é, historicamente, a mais utilizada, desde a Renascença, quando o latim clássico era estudado pela sociedade da Europa ocidental (CELCE-MURCIA, 2001⁴⁴). Posteriormente, entre as décadas de 1970 e 1980, ela foi refutada pela abordagem comunicativa, que também viria a ser criticada por pesquisadores da área (CORACINI, 2007); portanto, é curioso observar que, nos dias de hoje, a abordagem estrutural ainda predomine na grande maioria das salas de aula de LE de ensino básico, dadas todas as transformações que já ocorreram na sociedade durante o período descrito.

Para compreendermos o embate entre as abordagens estrutural e comunicativa, teceremos alguns comentários acerca da última. Almeida Filho (2013), argumenta sobre o que se constitui como uma aula comunicativa, aquela em que o objetivo central é o desenvolvimento da comunicação na língua-alvo e não apenas a aprendizagem estrutural dessa língua. Para ele

[o] ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua; [...] o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 76).

O pesquisador defende que uma *task-based learning*, ou uma aprendizagem baseada em tarefas, que objetivaria tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos,

⁴⁴ A autora relata que o ensino do latim medieval e do grego clássico eram ensinados a partir de métodos diretos, voltados à comunicação, já que essas eram línguas francas. Com a invenção da imprensa, e conseqüente produção em massa de livros, passaram a estudar o latim clássico, percebendo a diferença entre este e o que era falado pelo povo, ficando então conhecido como latim vulgar. Curiosamente, aponta Celce-Murcia, a partir do estudo estrutural do latim clássico, essa língua acabou caindo em desuso, ao passo que outras línguas europeias cresciam em prestígio e utilidade. (CELCE-MURCIA, 2001, p. 3-4).

lhes proporcionaria uma experiência semelhante à realidade. Ele também defende esse ensino, visto que ele não aborda a língua do ponto de vista estrutural. A abordagem comunicativa teve muitos adeptos, como o mencionado autor e, contrastando-a com a abordagem estrutural, percebemos como ela de fato é atraente, especialmente quando se propõe a engajar os alunos na comunicação. Em contraponto, Coracini (2007) argumenta:

[...] Para isso, na escola, em geral, e nos cursos de línguas, em particular, força-se a conversação na sala de aula, mesmo que não se tenha nada para dizer [...] Em nome, portanto, de uma abordagem que se chama de comunicativa, ensinam-se atos de fala que não passam de estruturas disfarçadas em unidades de comunicação, regras gramaticais, que tentam coibir o erro, ainda que se diga que este deixou de ser visto como um problema, para constituir uma fase do processo de aprendizagem de uma língua (CORACINI, 2007, p. 157).

Ao adotar práticas de certa forma ‘radicais’ em relação ao ensino de línguas, na tentativa de combater a abordagem estrutural, a abordagem comunicativa não parece ter conseguido se alinhar às reais necessidades dos aprendizes e seus contextos de vida. Outros exemplos disso são a proibição do uso da língua materna do aluno, na crença de que esta interferiria negativamente na aprendizagem da língua-alvo; a abordagem da gramática como *the elephant in the room*, ela está lá, mas não se pode falar sobre ela; a ênfase excessiva na pronúncia, na tentativa de se assemelhar ao máximo à pronúncia de falantes nativos, no caso da LI, geralmente pronúncia-padrão norte-americana ou britânica; a ausência do trabalho com textos (a língua, nesse contexto, é geralmente estudada a partir de diálogos prontos e aplicados a qualquer grupo de alunos); entre outras tantas características que faziam/fazem com que a aprendizagem acabasse se tornando um treinamento forçado de estruturas linguísticas desprovidas de significado. Visto dessa forma, não nos parece interessante uma abordagem de ensino que requeira de professores e alunos práticas como proibições e imposições.

Todavia, nosso intuito não é o de condenar as abordagens acima mencionadas, caindo novamente no erro de descartar tudo que foi feito antes, em busca de uma abordagem inovadora. Essa pretensão entraria em conflito com a contemporaneidade complexa na qual vivemos e com as nossas crenças acerca do que se constitui como uma

aprendizagem significativa. Acreditamos, portanto, numa abordagem que abranja as necessidades comunicativas e estruturais, mas que não se limite a uma ou outra. A crítica aqui, portanto, é dirigida à 'predominância' de uma abordagem que, na realidade, se diz abordagem, mas atua como método, prescrevendo o que deve ser feito e proibindo práticas que considera ineficazes. Acreditamos na adequação da Aprendizagem por *Design* ao cenário atual, já que ela busca justamente alinhar as práticas que funcionam ou podem funcionar para determinados grupos, em determinados contextos, sem excluir ou condenar. O objetivo não deveria ser encontrar a abordagem perfeita, mas lançar mão dos recursos disponíveis para promover a aprendizagem.

No quarto encontro, a EB, optou por escrever a explicação e a atividade no quadro, para que os alunos copiassem e, em seguida, respondessem às questões. Por fim, eles corrigiriam a atividade juntos. Vejamos como se deu essa aula, a partir do excerto a seguir:

Excerto 16

EB: gente ela ((a professora regente)) me pediu pra eu passar um exercício de revisão pra vocês... óh gente... aqui é o eXEMplo... aí as outras vocês vão tentar fazer... éh::: () genitive case... então óh... Mary has a computer and Tom has a computer... então a gente vai fazer outro tipo de frase... these ARE... éh... tá no plural né? Mary's and Tom's computer... então... estes SÃO o computador de Mary e de Tom... ((um aluno faz uma pergunta))... genitive case... caso genitivo.. é... essa... a questão () que eu expliquei na aula passada? o apóstrofo s ()? ((EB copiando no quadro))... ((alunos copiando nos cadernos e conversando))... pode apagar desse lado?

A's: NÃO

EB: depois eu vou explicar direitinho pra vocês... ((EB copiando no quadro))... ((alunos copiando nos cadernos e conversando))... ((um aluno chama a EB)) oi? ((o aluno faz uma pergunta))... é... porque aqui é pra completar... essas sentenças... com esses... esses... éh::: adjetivos possessivos () desse quadro o adjetivo possessivo correspondente ao sujeito da... da frase... ((EB copiando no quadro))... ((alunos copiando nos cadernos e conversando))... pronto gente tentem responder aí... (EB, TA, Aula 4).

Além de revisar um conteúdo que ela mesma apresentou anteriormente (caso genitivo), ela ainda revisou outro conteúdo que não foi apresentado por ela (adjetivos possessivos), ambos a pedido da professora regente. Devido à situação específica que é o estágio, havendo apenas cinco encontros nos quais ela iria ministrar dez aulas, vemos aqui uma situação que acabou por prejudicar o andamento do estágio da EB, dado que o tempo

dela com a turma tornou-se ainda mais reduzido, tendo que revisar conteúdos, em nome do bom andamento do programa da disciplina, em vez de pôr em prática o que havia planejado. Observemos outro trecho dessa aula de revisão:

Excerto 17

EB: Wendy has... a... website... então aqui tá dizendo... Wendy tem um website... mas o livro qué/ que diga... este é o website de Wendy então... eu tiro o has... e vô/ botá/... this is... Wendy's... aqui é onde eu vô/ colocá/ o apóstrofo s... porque aqui tá dizendo que TEM... então eu vô/ dizê/ que ela tem... () né?... eu também tiro o artigo... e coloco website... pronto isso aqui é a letra B... do primeiro... a letra C... the dentists have an association... óh o dentista tem uma associação... então eu vô/ botá/... esta é a associação dos dentistas... então eu não vou usar mais o have... eu vô/ botá/ this is... aí quem é que tem a associação... num é o dentista? então primeiro o possuidor... dentists'... quando termina em s... a gente coloca só o apóstrofo no final né? vocês lembram? this is the dentists' association... letra d... Charles Dickens wrote books... tá dizendo... Charles Dickens escreveu livros... então eu vô/ dizê/... estes são os Livros de Dickens... como é que eu que eu coloco? num é plural? então agora é these are... estes são... o possuidor... Charles Dickens... olha gente... nesse caso como é um nome próprio... o nome dele termina em s... mas eu vou acrescentar apóstrofo s também... mas se aqui fosse uma palavra NO plural eu não colocaria... ((um aluno faz uma pergunta))... é... aqui é o nome dele... e a letra e... (the club of the women)... passando isso aqui... passando essa frase... essa frase pra o caso genitivo... como é fica? (a mulher) ... então this... this is... este é o clube das mulheres... (EB, TA, Aula 4).

Esse tipo de atividade se caracteriza como tradicional por se constituir de frases descontextualizadas, as quais não são analisadas em seu conteúdo, mas apenas utilizadas para praticar as regras gramaticais em pauta, conforme Larsen-Freeman (2001) aponta, apenas a dimensão da forma está em foco. Além disso, a EB lê e traduz as frases, deixando para os alunos apenas a tarefa de escolher a palavra que melhor completa cada frase. O fato de a própria EB traduzir as frases (o que foi observado nos excertos 2, 13, 14, 16 e 17), faz com que os alunos não sejam estimulados a demonstrarem e desenvolverem seus conhecimentos de interpretação na língua-alvo. Os estudos da tradução vêm, cada vez mais, demonstrando sua relevância para o ensino e aprendizagem de línguas, combatendo o mito, difundido com a Abordagem Comunicativa e com o Método Direto (BRANCO, 2011⁴⁵), de que seu uso interfere negativamente na aprendizagem. No entanto, o que se

⁴⁵ A pesquisadora explica que, no Método Direto, condenava-se qualquer tipo de tradução, enquanto na Abordagem Comunicativa, a 'proibição' estava mais relacionada ao uso da língua materna do

criticava no uso da tradução no ensino de línguas não era meramente o fato de traduzir ou não, mas, novamente, a abordagem e os propósitos da tradução. Sempre que se coloca o aluno como um sujeito reflexivo, carregado de conhecimentos, experiências e capacidades, muda-se a forma de abordar diversas práticas do ensino tradicional. Logo, a agência do aluno, em qualquer situação de aprendizagem, é indispensável. O simples fato de estimular que os próprios alunos traduzam, interpretem, deem suas percepções acerca dos significados das frases ou palavras trabalhadas na atividade, mesmo com um foco na gramática, poderia estimular a reflexão e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Outra preocupação em relação à tradução ser feita apenas pela estagiária/professora é a falta de interação entre os alunos e ela. Lefrançois (2008, p. 266), ao tentar resumir a teoria de Vygotsky, afirmou que ela gira em torno de três temas que se sobrepõem, “a importância da cultura, o papel da linguagem e a relação entre educador e educando”. Então, mais uma vez, percebemos que essas preocupações em relação à forma como a aprendizagem se dá vêm sendo apontadas há mais de um século, por diversos pesquisadores em diferentes partes do mundo, sobretudo no campo da interação entre professor e alunos nos processos de ensino e aprendizagem. Consideramos, assim, que quando não há estímulo à interação, como foi observado no excerto 17, a aprendizagem pode ser comprometida.

4.4 PERCEPÇÃO ACERCA DOS ALUNOS DA ESCOLA

Essa falta de estímulo à interação, evidenciada nas aulas da EB, e a interação ocorrendo no modelo IRA, conforme visto nas aulas 1 e 2 da EA, nos levaram a refletir sobre as percepções dessas professoras em formação acerca dos alunos da escola, que podem ser evidenciadas nos excertos abaixo:

Excerto 18

aluno do que na tradução em si, visto que, nessa abordagem, outros tipos de tradução eram feitas, que não a interlingual.

Então cheguei às 7:00 na escola e me dirigi para a sala de aula, chamei a professora substituta e expliquei que eu era a estagiária. Ela não estava sabendo sobre mim, mas concordou que eu observasse sua aula. Então entrei e me apresentei para a turma que não demonstrou nenhuma surpresa, continuaram de cabeça baixa fazendo uma atividade que a professora tinha entregado. Sentei-me no final da sala e comecei a observar. A professora titular havia deixado uma atividade para que eles fizessem, era um caça-palavras com palavras em inglês, **todos estavam muito focados na atividade, o que me deixou surpresa, um silêncio tão grande que fiquei feliz, pensando o quanto eles eram comportados e que seria fácil meu estágio.** (EB, RFE, grifo nosso).

Excerto 19

EB: [...] por mais que você faça bem bonitinho os alunos não deixam eu tentei também aí assim a bagunça deles atrapalhava até minha concentração porque aquilo pra mim eu não tinha domínio sobre aquilo... então aquilo pra mim foi difícil... muito difícil [...] (EB, Entrevista).

Parrat-Dayán (2016) argumenta que professores jovens, após as primeiras aulas ministradas, comumente relatam sua frustração em relação ao comportamento dos alunos, afirmando que esperavam que estes prestassem atenção às suas explicações. No excerto 18, vemos como a EB esperava que os alunos permanecessem em silêncio e atentos, enquanto ela aplicaria as teorias aprendidas na universidade. Entendemos que pode haver uma carência na formação de professores em relação à percepção acerca dos alunos da escola que receberão os estagiários, pois a visão das estagiárias sobre esses alunos parece ser a de sujeitos passivos e estáticos. Após a experiência, a EB relata:

Excerto 20

Tive durante o estágio duas impressões, a primeira foi que os alunos não sabiam de nada, mesmo sabendo que cada um trás consigo seu conhecimento de mundo, mas como eles ficavam calados quando eu fazia uma pergunta a impressão que eu tinha era de que eles não sabiam, depois no decorrer do estágio minha visão sobre eles mudou quando fiz perguntas até mesmo a tradução de tal palavra e que a maioria sabia, **isso me deixou pensativa e certa de que o professor tem um compromisso importante para com os seus alunos, eles querem aprender, mas não qualquer coisa, eles querem ser motivados, surpreendidos e o professor tem essa responsabilidade de estar preparado para sua aula...** (EB, RFE, grifo nosso).

No excerto 20, constatamos como a visão da EB sobre os alunos da escola mudou. A primeira impressão que ela teve foi a de que eles eram folhas em branco, sem conhecimento, embora ela soubesse que se tratavam de alunos que já haviam cursado

várias séries escolares⁴⁶ e que, além disso, traziam consigo outros tipos de conhecimentos, adquiridos na vida social. Depois, ao longo do estágio, essa visão foi se transformando na medida em que ela constata os conhecimentos e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Por fim, ela salienta a importância da preparação do professor nesse processo de conduzir o aluno à aprendizagem, nos remetendo novamente ao conceito de andaime de Vygotsky e ao conceito de professor como *designer*, de Cope e Kalantzis (2005). Vejamos agora a visão da EA em relação aos alunos da escola:

Excerto 21

EA: [...] no meu... éh:: plano de atividades eu... me propus a trabalhar textos autênticos e... a gente é incentivado a isso também na disciplina... a gente sabe que é uma boa estratégia... ((limpa a garganta)) mas quando a gente chega num/ numa sala de aula em que os alunos não tão preparados pra lidar com texto autêntico a gente imediatamente tem que mudar a postura... então **é esperado que um aluno de ensino/ ensino médio esteja apto a lidar né? da/ da forma mais básica pelo menos com texto autêntico mas eles não estavam de forma alguma** (EA, Entrevista, grifo nosso).

Excerto 22

EA: [...] exemplificando com o meu caso éh... **eu tive um/ um... choque assim... com a realidade na escola que eu trabalhei** porque... a gente faz um planejamento já pressupondo muitas dificuldades isso é o nosso... último estágio então a gente já conhece das... dificuldades mas mesmo assim a gente ainda se surpreende... porque já é ensino médio já é último ano... e aí **a gente se depara com barreiras praticamente impossíveis de lidar então... é uma deficiência em todo o sistema educacional que a gente tem que superar naquele momento e com... dez aulas duas vezes por semana...** (EA, Entrevista, grifo nosso).

Enquanto que a EB se frustrou mais em relação ao comportamento dos alunos e se surpreendeu ao constatar o conhecimento que eles possuíam, a EA teve um choque ao verificar a falta de preparação dos alunos com os quais ela trabalhou, considerando que essas limitações vêm desde a base, de “todo o sistema educacional”. Essas diferenças de percepção são naturais e sinalizam para as diferenças existentes entre turmas de alunos de uma mesma escola, além das diferenças de alunos dentro de uma mesma sala de aula.

⁴⁶ Estes, em particular, como sabemos, são alunos do 3º ano do ensino médio. No entanto, pelo excerto 20, quando a EB afirma que acreditava “que os alunos não sabiam de nada”, não sabemos ao certo se ela estava se referindo aos alunos daquela turma ou aos alunos da primeira disciplina de estágio, já que ela generaliza: “tive, durante o estágio, duas impressões [...] depois no decorrer do estágio minha visão sobre eles mudou [...]”.

Entretanto, quanto aos excertos 21 e 22, percebemos que os alunos de escola pública são, de certo modo, subestimados em relação às suas capacidades de traduzir, interpretar, interagir, analisar, aplicar e construir conhecimentos, conforme já havíamos indicado quando tratamos da ZDP e do professor como 'andaime', o que pode levar à perpetuação de práticas de ensino tradicionais, pelo fato de o professor acreditar que não se pode fazer muito para mudar a realidade. Todavia, constatamos como a EA entende que os alunos não são os únicos responsáveis por sua própria aprendizagem, afirmando haver "uma deficiência em todo o sistema educacional".

4.5 REFLEXÃO DAS ESTAGIÁRIAS

Dadas as condições descritas aqui, as imposições da professora regente, o tempo curto para ministrar as aulas, entre outros, refletimos sobre o que poderia ser feito no estágio para otimizar as discussões, a construção conjunta de conhecimento, tirando dos ombros dos estagiários o peso de ter que ministrar/apresentar todo o conteúdo planejado ou sugerido, sacrificando, muitas vezes, a qualidade das aulas. A EB faz uma reflexão a esse respeito:

Excerto 23

Ser professor vai além das teorias e além da prática estudadas e vivenciadas nos estágios. **O futuro profissional deve estar atento ao mundo a sua volta, o avanço da tecnologia, as questões culturais e sociais, tudo isso deve fazer parte da aula do professor**, claro, cada coisa ao seu tempo. Principalmente se estamos falando de ensinar uma segunda língua no nosso caso, o inglês, inúmeros teóricos concordam que **um aluno não alcançará proficiência em uma língua estrangeira estudando apenas os aspectos linguísticos**. Todos esses outros campos que citei acima devem ser analisados durante a aula. Por isso tanto se fala em interdisciplinaridade e assuntos transversais. (EB, RFE, grifo nosso).

O que percebemos nos excertos 17 e 23 é um paradoxo entre prática e reflexão, pois, apesar de observamos no excerto 17, bem como em excertos anteriores, práticas pedagógicas tradicionais da EB, verificamos no excerto 23 que ela possui consciência crítico-reflexiva e ética acerca das muitas funções e desafios enfrentados pelo professor, a fim de ministrar aulas produtivas e que façam sentido para o professor e para os alunos. A

consciência dela sobre a importância de o professor estar em sintonia com as transformações sociais e culturais nos reporta ao que Cope e Kalantzis (2005) salientam, sobre a necessidade de novas formas de ensinar e aprender, que estejam de acordo com tais transformações.

Segundo Pimenta (2005), apesar de podermos atribuir o termo 'reflexivo' a qualquer ser humano, dado que todos nós temos a capacidade inerente de refletir, quando se fala em professor reflexivo, reporta-se à uma formação profissional baseada não apenas na aprendizagem de teorias prontas e técnicas de ensino, mas na aprendizagem por meio da prática e da reflexão sobre essa prática. Ainda de acordo com Pimenta (2005), esses estudos tiveram início com Schön e suas preocupações acerca de reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Tendo em vista esse conceito de professor reflexivo, vejamos os excertos abaixo:

Excerto 24

Um aspecto ruim para mim foi o tamanho da sala, pois quando os alunos conversavam eu tentava falar mais alto, mas eu tinha a sensação que minha voz não alcançava a sala inteira. No slide já tinha as questões e eu fazia a interpretação junto com eles e depois perguntava qual a alternativa correta e muitos acertavam. **Terminada a aula me dava a sensação de que eu poderia ter feito melhor, mas tentaria na próxima aula.** (EB, RFE, grifo nosso).

Excerto 25

Falando de minha experiência e como citei no início deste trabalho, depois das aulas dadas por (professor de ECS IV) eu me sentia preparada para dar a aula, mas quando cheguei à escola vi que fatores externos atrapalham e muito o andamento da aula. **A começar por mim, vi que não estudei meu plano de aula o suficiente e não tive uma ordem sistematizada para a aula, como eu falei também, ao final de cada aula eu saía com o sentimento que poderia ter sido melhor** e quanto a parte dos alunos eles também não ajudam, não prestam atenção na aula, poucos ficam atentos a aula toda e isso desestabiliza aula e professor (EB, RFE, grifo nosso).

Além de apontar as dificuldades encontradas em fatores 'externos', como o mal comportamento e falta de atenção dos alunos, ela reflete, sobretudo, sobre sua própria falta de preparo para as aulas, o que a surpreendeu, uma vez que ela acreditava, como discutimos anteriormente, que estava preparada para o estágio, baseando-se nas aulas da disciplina ECS IV. Ela relata, ainda, a reflexão que realizava ao chegar em casa após cada

aula e perceber o que teria feito de errado e o que poderia fazer para melhorar na aula seguinte, conforme sugere Pimenta (2005). A pesquisadora, ao expor o trabalho de Schön nas reformas curriculares no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) até o ano de 1998, afirma que o autor

[...] propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA, 2005, p. 19).

A disciplina analisada neste trabalho, consoante o exposto no terceiro capítulo, é o ECS IV, disciplina que não demanda que os alunos já tenham cursado os três estágios anteriores, no entanto, elas comumente seguem esta linearidade e se constroem de forma semelhante, isto é, estudo de textos e documentos educacionais com discussões em sala de aula e prática de ensino nas escolas (nessa ordem). Compreendemos que os alunos da disciplina ECS IV, portanto, já possuem a experiência da prática sobre a qual refletir, presumindo que tenham cursado as disciplinas de estágio anteriores, o que estaria, de certa forma, de acordo com o proposto por Schön. No entanto, nos baseando no ECS IV, que foi a disciplina de fato observada por nós, e ainda pensando na reflexão de Schön, entendemos que esse processo de prática, reflexão sobre a prática e de volta a prática, deveria se dar ao longo da disciplina, de forma não linear, para que as reflexões suscitadas pela prática pudessem retornar à sala de aula da universidade e daí novamente para a prática, até a conclusão da disciplina. Todavia, no contexto da presente pesquisa, além da linearidade teoria seguida de prática, após a entrega do RFE, professor formador e professores em formação não mais se reuniram em sala de aula para discutir a prática, trocar experiências, entre outras atividades. O excerto 26 nos ajuda a ilustrar essa ideia:

Excerto 26

P: mas mesmo que você, a aplicação não tenha sido do jeito que você esperava, você acha que ... essas aulas teóricas influenciaram positivamente pra su ... pra o seu estágio?

EB: com certeza. Com certeza. Ó, **quando eu chego em casa, eu vou fazer uma análise, eu digo: ah, eu deveria ter feito isso, isso e isso, porque eu tenho a teoria, eu já sei o que eu tenho que fazer**, aí eu não fiz tudo, mas é como, quando você faz uma prova e depois você diz: ah, eu sabia como era que eu tinha que ter, eu tinha que ter dado um tempo, as vezes eu, eu ... desorganizei a aula, por exemplo eu, eu disse: traduzam, me sentei, mas aí eu disse: como eles vão traduzir, era pra eu ter colocado pelo menos, que (o professor da disciplina) fez isso, ele deu um vocabuláriozinho, na hora, né? Sem a resposta, mas ele deu um vocabulário que dá pra entender, aí eu deixei pra fazer isso depois, aí eu fiquei naquela ... sabe, a aula ... me sento, me levanto e os alunos tão meio perdidos, **mas eu sabia como eu tinha que fazer, então eu acho que o que falta é eu me organizar, organizar meu pensamento na hora de dar aula.** (EB, Entrevista).

Essas reflexões da EB nos mostram que ela compreende a importância da reflexão e autocrítica durante e após o estágio. Acreditamos que se a reflexão fosse feita em conjunto, também durante e após a prática de ensino, conforme sugere Schön (apud PIMENTA, 2005), os benefícios seriam maiores, visto que todos os estagiários teriam a oportunidade de trocar essas experiências uns com os outros e não apenas as relatarem em um documento escrito que, mesmo lido e comentado pelo professor formador, não terá o mesmo valor da troca de experiências em sala de aula.

O excerto 26 também nos relembra nossa discussão a respeito do uso da tradução nas aulas de gramática da EB nas quais, como foi evidenciado, ela não buscava engajar os alunos. Todavia, aqui, ela demonstra quais são suas reais percepções acerca da importância do uso da tradução em sala de aula e de como abordar a tradução, em benefício dos objetivos de aprendizagem. Logo, verificamos que a prática da EB, nesse momento, não condiz com suas percepções teóricas sobre a melhor forma de se utilizar a tradução em sala de aula.

Dada a visão geral que tivemos das aulas de gramática das estagiárias, analisamos a seguinte declaração feita pela EB no RFE:

Excerto 27

Ainda na preparação tivemos a oportunidade de produzir nosso material de apoio, atividades voltadas para a Matriz Curricular do Enem- Língua Estrangeira Moderna-Inglês. Trabalhamos técnicas e estratégias de leitura e em diversas aulas praticamos a Competência 2 e Habilidades 5,6,7 e 8 com atividades de interpretação de textos em língua inglesa. Atentando para gêneros textuais, função social dos textos, uso de tecnologias, cultura, enfim, fizemos um apanhado geral que a meu ver nos deixou preparados

para enfrentar a sala de aula. No entanto como muito se fala nos debates acerca dos estágios, **na prática as coisas nem sempre saem como planejamos ou nem sempre estamos preparados como pensamos.** (EB, RFE).

Resgatamos aqui a relação de conflito que mencionamos anteriormente pois, a julgar pela preparação e percepção da EB acerca do estágio, como ela mesma afirmou, “na prática as coisas nem sempre saem como planejamos”. No excerto 27, a EB não menciona que ela e os demais estagiários tenham sido preparados para darem aulas tradicionais⁴⁷ de gramática, pelo contrário, eles foram instruídos a trabalharem de acordo com a matriz curricular do ENEM, interpretação de textos, entre outros aspectos relevantes. Inferimos que a EB compreende que algumas das práticas desenvolvidas por ela no estágio não foram apenas uma adaptação intencional do plano, mas práticas desenvolvidas baseadas num sentimento de insegurança em relação à sua falta de experiência, sentimento que a levou a desenvolver práticas com as quais se sentia segura por serem conhecidas.

Wood e Borg (2010) discutem a transição do professor em formação para o profissional professor e descrevem essa transição como “pedregosa” (*rocky*). Eles citam Southworth (1995) com o uso dos termos “eu situacional e substancial” (*situated and substantial self*). O “eu situacional” seria aquele que tem um determinado comportamento de acordo com a situação em que se encontra. O “eu substancial” é aquele que, independentemente de onde esteja e com quem esteja interagindo, mantém suas crenças. Logo, o alinhamento desses dois “eus” constituiria o fim do período de transição na carreira, ou seja, seria quando o professor conseguiria definir uma identidade enquanto sujeito-professor. Esse alinhamento, de acordo com Wood e Borg (2010), demora um pouco a acontecer e concordamos com eles quando afirmam que a transição é pedregosa, especialmente durante o estágio, período no qual os professores em formação, muitas vezes, não desenvolvem um senso de pertencimento (COPE; KALANTZIS, 2005) àquele contexto. Acrescentamos que esse alinhamento nunca ocorrerá por completo, dado que

⁴⁷ Conforme nossa concepção de ensino tradicional, exposta no início deste capítulo.

somos seres em constante transformação e que nossas experiências de vida nos constituem e reconstituem a cada dia.

Ainda assim, a situação vivenciada pela EB nos reporta a esse processo de alinhamento dos “eus”, pois, como ela relatou no excerto 27, ao longo das aulas na universidade, ela sentia que os conhecimentos compartilhados pelo professor formador a preparariam para a docência ou, pelo menos, para aquela experiência de estágio. Contudo, ao término da experiência, ela constatou que, além de as coisas não acontecerem da forma que ela imaginava, ela não se sentiu de fato preparada para a prática. Suas experiências acadêmicas e sua história de vida, brevemente descritas na metodologia, nos levam a compreender o sentimento de insegurança da EB, sobretudo pelo fato de ela ter concluído a graduação após os 35 anos, diferentemente da maior parte de seus colegas, e pelo fato de o estágio ter sido sua primeira experiência de ensino. Além disso, o processo de estágio ainda se constitui como a formação acadêmica dessa aluna, o que nos leva a concluir que o alinhamento dos “eus”, descrito por Wood e Borg (2010) está em fase inicial.

Em relação à abordagem de ensino, a EB comenta:

Excerto 28

É muito tentador continuar a dar aquela aula cristalizada que os professores e alunos estão acostumados, é mais fácil e mais sem compromisso, como vi professores conversando na sala dos professores, um dizia “enquanto eles não se calam eu também não dou aula, se possível fico a aula toda sentado, quem sabe são eles, meu salário eu vou receber do mesmo jeito”. **Mas o professor que tem compromisso com sua missão deve tomar o caminho “mais árduo” um dia ele se tornará fácil, com a experiência que se adquiri ao longo do tempo. Temos que repensar esses modelos que já estão mais que ultrapassados** (EB, RFE, grifo nosso).

Apesar do que foi exposto anteriormente acerca das escolhas pedagógicas majoritariamente tradicionais da EB, inferimos que ela não acredita que essa seja a melhor forma de ensinar, mas ela acredita que é a mais fácil, sobretudo quando o professor não está bem preparado ou quando está “sem compromisso”, conforme ela relata no excerto 28. As escolhas pedagógicas tradicionais, segundo ela, são as escolhas mais fáceis. Isso nos remete ao fato de os professores de hoje serem sujeitos constituídos pela modernidade,

portanto serem habituados a uma determinada forma de ensinar, mas não necessariamente acreditando que ela seja a melhor e mais eficiente. Também nos reportamos, mais uma vez, à necessidade de ir do conhecido em direção ao novo (COPE, KALANTZIS, 2005), saindo da zona de conforto, a fim de alcançarmos as mudanças almejadas. Constatamos, mais uma vez, essa dicotomia de abordagens entre fácil/difícil, conhecido/novo, no excerto 29 abaixo:

Excerto 29

EB: [...] do meu estágio, eu vi que é difícil utilizar essa teoria e ... é difícil por dois motivos: primeiro é um trabalho a mais pro professor sim, estudar, fazer aquela aula bem bonitinha, eu tenho que ter um esforço extra pra isso, cê viu que ... teve momento que eu nem ... assim, que eu fiz de qualquer jeito. (EB, Entrevista).

Além da abordagem de ensino, ela discute a aplicação das teorias de ensino de línguas nas aulas do estágio. Por mais que o professor em formação compreenda e corrobore o conteúdo desses textos, na prática, conforme a EB afirma, as “coisas” são diferentes. Assim, mais uma vez, a EB discorre sobre a dificuldade em se preparar uma boa aula, uma aula “bonitinha”, de acordo com as aulas ministradas pelo professor formador, e como essa dificuldade, esse ‘medo’ do novo, acaba por interferir em sua prática e a faz permanecer em práticas ‘seguras’. No excerto 30, ela enfatiza essa dificuldade:

Excerto 30

EB: [...] eu pensei que eu ia conseguir passar da forma como ele (o professor de ECS) passou, mas eu vi que eu não tinha domínio nem da língua suficiente pra fazer o que ele fez, porque no momento que o, até o aluno me perguntava, nem eu sabia “professora, isso é o que?”, eu não sabia, né? **Também por falta de preparação em casa, eu tinha que tá pronta pra responder pelo menos ...** eu só levei cinco perguntas e tinha que tá pronta pra responder, né? **Aí, eu vi que ... mas assim, foi um estágio e ... e foi muito bom porque eu vi como é que tem que ser, eu vi onde é que eu tenho que melhorar,** que não dá pra dar uma aula ‘na doida’ e **ele mostrou como faz, então ali tá o exemplo, né? E eu vou tentar seguir.** (EB, Entrevista, grifo nosso).

Apesar dos obstáculos, como a insegurança em relação à língua, a EB conduz uma reflexão acerca de sua prática e das mudanças que ela entende que deve fazer futuramente, baseando-se no que ela aprendeu na disciplina ECS. No entanto, analisando

os excertos 28, 29 e 30, entendemos que o distanciamento entre a teoria e a prática relatados pela EB podem se constituir devido à prática ser totalmente posterior à teoria.

Essas considerações nos reportam, mais uma vez, à pesquisa de Costa (2008) acerca da contingência na formação de professores. Ele evidenciou em sua pesquisa que professores em formação têm um sentimento de incompletude em relação aos seus conhecimentos, no período de graduação, e buscam por esse ‘algo’ que completará sua formação. Porém, essa completude é sempre adiada, para ser atingida, por exemplo, por cursos de capacitação. Percebemos, nos relatos da EB, o mesmo sentimento de incompletude em relação aos seus conhecimentos da língua, em relação ao fato de ela não ‘dominar’ a LI, algo que acaba a desestimulando. Sobre isso, Serrani (2005), afirma:

A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfossintática ou de apresentação de situações “comunicativas”. (SERRANI, 2005, p. 17-18, grifos da autora).

Entende-se, portanto, que a preocupação em dominar a língua resulta em um bloqueio do professor ou estagiário, na sua prática. Sabemos que, além de possuir conhecimentos morfossintáticos da LE que ensina, a profissão do magistério acaba por exigir do professor, ainda que indiretamente, um leque de outros conhecimentos, como conhecimentos didático-pedagógicos, além da capacidade de interagir com os alunos e conduzi-los à reflexão e à crítica dos conteúdos abordados em sala de aula. Porém, dominar uma área de estudo, no sentido de saber tudo a seu respeito, não parece algo atingível, especialmente em relação às línguas, já que estão em constante mudança, de acordo com as transformações da sociedade e dos sujeitos que delas fazem uso, além da variação existente de uma mesma língua. Essa crença de que o professor deve dominar a LE que ensina pode ser evidenciada no excerto 31:

Excerto 31

Infelizmente, por outro lado, a percepção que se tem olhando superficialmente para esta questão, é que, **é frequente a ocorrência de professores de LI na sala de aula sem a proficiência esperada na língua alvo**, isso acaba trazendo uma crença de que o professor da rede

pública não sabe falar inglês, **ensina apenas conhecimentos pouco úteis para situações práticas fora da sala de aula e da provas de vestibulares**, essa ideia pode desmotivar os alunos, e é, com certeza, um tabu que precisa ser quebrado. (EA, RFE, grifo nosso).

Segundo a EA, espera-se que o professor da escola tenha uma determinada proficiência na LE e quando essa proficiência não é a “esperada” resulta na crença de que o professor de inglês das escolas não sabe a língua. Martinez (2011) descreve trabalho que desenvolveu na coordenação de um programa de assessoria pedagógica junto à sua instituição. Ela relata que era corriqueiro os professores de LI buscarem cursos de aperfeiçoamento na língua que eles ensinam e que ela se surpreendia com o fato de eles confessarem que não sabiam inglês, ou que pelo menos não achavam que sabiam. Isso fez com que ela e os demais formadores de professores passassem a questionar o modo como estavam conduzindo essa formação, ou seja, refletissem sobre sua prática o que, por conseguinte, os levou a modificarem/transformarem essa prática, em benefício dos alunos. Apesar da surpresa relatada pela professora, não é incomum encontrar professores de LE pré-serviço ou em serviço que possuem representações semelhantes acerca de sua própria proficiência, como é o caso da EB, que se sente bastante insegura em relação ao seu conhecimento da LI. Todavia, devemos ter cautela ao julgar a proficiência de um professor de línguas, pois essa pode variar por diferentes motivos, mas não necessariamente ser um empecilho para o bom desempenho de seu trabalho. Na verdade, acreditamos que, muitas vezes, essas representações são perpetuadas pelos próprios professores e estudantes da área, ao reproduzirem os discursos que ouvem em diferentes contextos acerca de proficiência, falante nativo, pronúncia correta etc.

Entendemos que, por um lado, a contingência na formação de professores não deveria ser compreendida como algo negativo, pois ela faz parte da/se alinha à noção de sociedade, de sujeito e de língua, que nunca estão completos, mas sempre em transformação e evolução. Por outro lado, para que essa incompletude seja vista como algo positivo, os sujeitos envolvidos no processo devem ter consciência dela, para que eles busquem as formas de ‘completar’ sua formação enquanto docentes, caso percebam essas

lacunas. Essa consciência da necessidade de continuidade também faz parte da definição de professor reflexivo. Além disso, é fundamental que os cursos de formação de professores, fazendo jus ao nome que levam, busquem a cada aula e em todas as disciplinas formar esse professor, sem aguardar o momento em que essa formação será mais propícia, quando os alunos forem todos proficientes na língua-alvo e estiverem no mesmo nível, por exemplo, pois este tipo de situação jamais se concretizará.

Logo, a crença de que o professor de línguas deve dominar a LE que ensina e até mesmo que deve soar semelhante ao falante nativo (SERRANI, 2005), resulta em um sentimento de incapacidade e, conseqüentemente, desmotivação do professor em relação à profissão. Esse, a nosso ver, também é um aspecto que deve ser enfatizado nas disciplinas de formação de professores de LE. A insegurança e a desmotivação da EB em relação ao seu próprio conhecimento da LI podem gerar ansiedade e se constituir em um grande obstáculo não só em relação à sua própria aprendizagem, mas também à sua prática enquanto professora.

Mastrella-de-Andrade (2011, p. 20), aborda a ansiedade na aprendizagem de LE, caracterizando LE como a disciplina que causa os maiores níveis de ansiedade nos aprendizes, por ameaçar “de forma direta a visão de mundo e a autoestima do indivíduo”. O aluno de estágio ainda é um aprendiz que é confrontado com o desafio de atuar como professor na prática do estágio. Novamente deparamo-nos com o conflito, pois, enquanto aprendizes, eles necessitam de orientação, além de desenvolver uma maior segurança em relação aos seus próprios conhecimentos; no estágio, contudo, eles devem cumprir esse papel em relação aos alunos da escola. Retomamos aqui a noção de “entrelugar” de Miller (2016) e a argumentação de Jordão (2013) sobre como esse espaço pode e deve ser visto como ambiente de produção e poder de escolha. Daí a importância de o processo de formação desse sujeito ser contínuo ao longo de todo o curso, não apenas nas disciplinas de ECS, e é imprescindível que tal formação seja pautada pela reflexão acerca de todo o processo, levando em conta a bagagem de conhecimentos e experiências que esses sujeitos carregam consigo.

Analisando a entrevista da EA, observamos que ela reconhece as dificuldades de conduzir suas aulas de forma que condiga com suas crenças acerca do que se constitui como uma boa prática pedagógica. Sobre isso ela comenta na entrevista, em resposta à pergunta: como você vê o processo de ensino e aprendizagem de regras e de conceitos no ECS?

Excerto 32

EA: bom éh... na universidade a gente tem um problema parecido com o que a gente encontra nas escolas claro que em menor escala né? nas escolas é mais grave... mas a gente também tem uma carga horária que/ que não é perfeita né? a gente precisa correr com as... tarefas então talvez... éh... o próprio professor da disciplina passa pelo mesmo problema que a gente passa nas escolas de... éh pretender usar de uma forma aquele conhe/ aplicar de uma forma... e::... e depois vê que não é... que a situação não é propícia... então eu acho que... foi trabalhado dentro das situações de uma forma... éh... positiva que a gente pôde entender pôde absorver aquele... conhecimento pra éh::... futuramente na nossa prática nós sermos responsáveis por adequar né na sala de aula... então a gente tem as ferramentas pra... pra absorver aquele conhecimento enquanto professores... mas aí a gente conhece as metodologias pra que... escolhamos éh... como aplicar na sala de aula a gente num é instruído éh a aplicar de determinada maneira porque essa... escolha tem que ser feita por nós né? claro que a gente tem as... éh::... a gente é incentivado a usar né... de forma éh... consciente... sistemática mas... éh... num é prescrito né a forma é a gente quem escolhe então... a gente aprende de uma forma e a gente aplica de outra bastante diferente. (EA, Entrevista).

A EA, portanto, considera corriqueiro o fato de que as aulas, na prática, são diferentes do planejamento o que, de certa forma, é o nosso pensamento, conforme já foi discutido anteriormente. No entanto, ela acredita que os conhecimentos que ela adquiriu na disciplina ECS sobre abordagens de ensino servirão para sua prática futura (como ocorre também com a EB) e, devido a isso, a não correspondência entre plano de atividades e prática de ensino não é, segundo ela, algo negativo. Entendemos, assim, que a prática de ensino no estágio, para ela, é algo como uma atividade a ser cumprida, uma experiência pela qual os estagiários têm que passar, mas que não condiz com a realidade que eles vivenciarão posteriormente em suas vidas profissionais ou mesmo que nela (na prática do estágio), ela não precisa se portar da forma que ela se portaria em uma situação profissional real. Reiteramos, portanto, a importância da valorização dos alunos e de seu processo de formação escolar.

A EA também reflete sobre a importância de se abrir mão das velhas práticas em nome da efetivação das mudanças que necessitamos no ensino e aprendizagem de línguas. O excerto 32, portanto, nos reporta ao que foi discutido acerca do excerto 27 da EB, isto é, sobre o fato de as estagiárias e seus colegas não terem sido instruídos ou estimulados a seguirem uma determinada abordagem ou método de ensino. A EA também enfatiza a necessidade de constante preparação do professor:

Excerto 33

[...] **fica também o desejo pelo constante desenvolvimento profissional na formação continuada**, o trabalho do professor é tão complexo e demanda tamanha responsabilidade, que **não cabe cair no uso de técnica obsoletas, mas cabe a busca constante por renovação e desenvolvimento**. A aquisição de uma língua, não diz respeito apenas a comunicação, mas no **desenvolvimento do senso crítico, do conhecimento cultural, social e inclusive pessoal, para tanto, é preciso estar consciente do papel do professor na sociedade**. (EA, RFE, grifo nosso).

Confirmamos, assim, a consciência da EA em relação ao seu papel enquanto professora, à complexidade envolvida nessa profissão e à necessidade de mudanças no âmbito das abordagens de ensino. A reflexão dela se alinha ao que afirma Freitas (2004):

Espera-se que os profissionais hoje, além de estimulados e bem preparados, sejam atualizados e conscientes de que sua formação é permanente. Sendo assim, é preciso extrapolar a formação tradicional dos professores que se concentra em prepará-los no domínio dos conteúdos, das técnicas e estratégias de ensino. **A formação atual prevê um profissional reflexivo crítico** envolvido com sua própria formação, um profissional que se envolve politicamente nos processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação [...] (FREITAS, 2004, p. 124, grifo nosso).

Entendemos que quando a formação de professores ocorre no modelo tradicional, é provável que os professores em formação a reproduzam em suas aulas. Portanto, corroboramos Freitas (2004), quando ela argumenta que a aprendizagem, seja ela escolar ou no contexto da formação de professores, deve ser abrangente, não se limitar a conteúdos e técnicas e, além disso, deve se alinhar às demandas da sociedade pós-moderna (COPE, KALANTZIS, 2005), tratadas no Capítulo 1.

Ainda sobre a insegurança que a EB sente em relação à transmissão da abordagem que aprendeu na disciplina ECS à sua prática de ensino, sobre não ter sido

capaz de “passar como ele (o professor formador) passou”, nos remetemos à teoria da transposição didática, de Chevallard (1991, apud LEITE, 2007). Ela consiste na adaptação dos saberes de referência (aos quais Chevallard se refere como “saber sábio”⁴⁸), para o saber ensinado, no contexto de sala de aula, problematizando não só as dimensões professor e aluno, mas também a dimensão do conhecimento que, segundo o autor, costumava ser tido como naturalizado, ou seja, não se discutia acerca da seleção dos conteúdos inseridos nos currículos. Essa adaptação, segundo Chevallard (1991, apud LEITE, 2007), pode e deve ser problematizada, abrindo espaço para diferentes possibilidades de sua ocorrência. Observamos, portanto, um sentimento de decepção da EB com o fato de não ter conseguido ministrar os conteúdos de seu plano de atividades conforme o professor da disciplina ECS IV, quando, na verdade, a adaptação dos saberes de referência para a sala de aula, que necessitam de fato de uma modificação para que se adeque àquele contexto, não deve, necessariamente, ser uma cópia do modelo utilizado pelos professores formadores. Cada grupo de alunos, cada contexto requererá uma pedagogia diferente, um movimento do conhecimento que se adeque àquela situação particular.

4.6 RETOMADA DAS ESCOLHAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

No segundo encontro da EB com a turma, ela pôde retomar seu plano inicial, que era o trabalho com textos voltados para o ENEM. Esse plano se deveu, em boa parte, à preparação que os estagiários tiveram na disciplina ECS IV, com o estudo dos documentos educacionais norteadores (PCN, BNCC⁴⁹), dos gêneros textuais, estratégias de leitura, entre outros, conforme a EB evidencia no excerto 27. Vejamos os objetivos traçados por ela para a aula 2, seguidos de excertos nos quais podemos ver como se deu o trabalho com o texto nessa aula:

⁴⁸ Tradução do original em francês “*savoir savant*”, empregada pelos estudiosos brasileiros da teoria. (LEITE, 2007).

⁴⁹ A Base Nacional Comum Curricular estava em processo de elaboração, à época da pesquisa.

Quadro 8 - Objetivos da Aula 2 da EB

IV.

Objetivo geral: Trabalhar a competência 2 e habilidades 6,7 e 8.

Objetivos específicos: Ao final da minha aula meus alunos serão capazes de:

- Reconhecer gêneros textuais.
- Interpretar textos em língua inglesa observando a função social de cada texto.
- Discutir sobre diferenças culturais.

Fonte: Plano de aula, Aula 2, EB.

Excerto 34

EB: então aqui tá falando do consumismo... éh... essa questão da propaganda que a gente... a gente tá/ sempre querendo comprar algo... mesmo que não precise... então as propagandas incentivam muito isso [...] no cartaz diz... you need this thing... vocês sabem o que significa? ... ((alunos murmurando))... você precisa desta coisa... então... você olha e... você precisa disso... everyone else was one... has one... todo mundo tem um... então começa a botar aquela coisa na sua cabeça... todo mundo tem... você precisa tê/ também... vamo vê/... this thing will change your life... essa coisa vai mudar sua vida... e no final... really buy... it now... você... realmente precisa comprar isso [...] (EB, TA, Aula 1).

Excerto 35

EB: vocês vão eliminar as que não fazem sentido porque... sempre tem aquelas alternativas que não fazem o menor sentido... então letra a... as propagandas aJUdam as pessoas a decidirem sobre o que comprar?... sim ou não?... ((alunos em silêncio))... essa propaganda ajudou ela?

A's: não

EB: não... ela disse que já tinha uma dessas coisa/... ela já disse que não precisava... mas ela acabou comprando... o anúncio mostra a realidade da crise econômica brasileira?...

A's: não ((murmuram respostas))

EB: não tem nada a ver... né... não foi citado nada sobre crise econômica... o consumismo exagerado nos faz adquirir coisas que não precisamos...

A's: sim... é (EB, TA, Aula 1).

Apesar da intenção da EB de engajar os alunos na discussão do texto, como pode ser observado no Quadro 8, a participação deles é limitada a dizer se as alternativas são verdadeiras ou falsas, de acordo com o que ela já havia traduzido, conforme excertos 34 e 35. O que nos chama a atenção nessa prática é a passividade dos alunos no processo de interpretação dos textos. Observamos nesses excertos que, apesar de se tratar de uma aula centrada no texto em vez de em um tópico gramatical, a forma como a EB conduz essa aula se assemelha à forma como ela conduziu as aulas sobre gramática. Parece-nos que, em ambos os tipos de aula, além da preocupação em transmitir todo o conteúdo preparado, ela também se preocupa em chegar às respostas corretas, mesmo que seja por meio de um

processo de eliminação das respostas que ‘não fazem sentido’. Todavia, sabemos que as aulas do Ensino Médio, sobretudo as do 3º ano, são voltadas à preparação para as provas do ENEM. Dessa forma, as aulas da disciplina ECS IV, na qual os professores em formação se prepararam para ministrar aulas nesse ano escolar, também estão de acordo com esse objetivo. Vejamos novamente o excerto 27:

Excerto 27⁵⁰

Ainda na preparação tivemos a oportunidade de produzir nosso material de apoio, **atividades voltadas para a Matriz Curricular do Enem- Língua Estrangeira Moderna-Inglês**. Trabalhamos técnicas e estratégias de leitura e em diversas aulas praticamos a Competência 2 e Habilidades 5,6,7 e 8 com **atividades de interpretação de textos** em língua inglesa. **Atentando para gêneros textuais, função social dos textos, uso de tecnologias, cultura**, enfim, fizemos um apanhado geral que a meu ver nos deixou preparados para enfrentar a sala de aula. No entanto como muito se fala nos debates acerca dos estágios, na prática as coisas nem sempre saem como planejamos ou nem sempre estamos preparados como pensamos. (EB, RFE, grifo nosso).

De acordo com a preparação para o estágio que as participantes de nossa pesquisa e seus colegas tiveram, conforme o excerto 27, as aulas deveriam ser preparadas em torno do estudo de textos, gêneros textuais, estratégias de leitura, ou seja, aspectos da LE que são abordados nas provas do ENEM, por serem provas de interpretação textual, e que são aspectos condizentes com as reais necessidades de se aprender uma língua no contexto brasileiro, além de estarem de acordo com os documentos educacionais norteadores. Sobre o trabalho com gêneros textuais, Marcuschi (2011) afirma que

[o] estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. (MARCUSCHI, 2011, p. 18, grifos do autor).

Os gêneros, portanto, estão presentes na vida dos alunos, seja na vida pessoal, profissional ou acadêmica, o que lhes confere um status de material significativo para a aprendizagem de línguas, diferentemente de frases ou diálogos pré-prontos e

⁵⁰ O excerto 27 está sendo reutilizado para ilustrar o argumento.

descontextualizados, elaborados com o único intuito de analisar a estrutura da língua, ou de traduzir palavras aleatórias. Todavia, pelo fato de as provas do ENEM serem, com exceção da produção textual, provas com questões objetivas e de múltipla escolha, isso faz com que a preparação para as mesmas, seja em escolas de ensino básico ou cursinhos pré-vestibular, acabe sendo mecânica e objetiva, buscando transmitir ao aluno formas de chegar à resposta correta pelo caminho ‘mais fácil’, focando no resultado em vez de no processo, continuando com a tradição do ‘macete’, que são os atalhos para se chegar ao resultado. Esses atalhos se constituem, a nosso ver, como reducionismos ou simplificações (MORIN, 2015) desenvolvidas por escolas e professores, que limitam a função da aprendizagem, seja de línguas ou de qualquer outra disciplina escolar/acadêmica, a um momento específico da vida do aluno.

Coracini (2007) dirige uma crítica à objetificação da aprendizagem de uma LE:

Nessas circunstâncias, o que dizer da língua estrangeira? O que pensar do ensino de uma língua que é tida como desconhecida, proveniente de um mundo, de uma cultura que escapa à maioria dos alunos? Língua que, embora tomada como instrumento de comunicação, balizada pela concepção de que se aprende comunicando, de que se aprende para comunicar, para se relacionar com o outro, é muito mais do que isso; **é muito mais do que garantia de um emprego melhor num mercado de trabalho cada vez mais competitivo**, como afirmam professores, alunos, prefácios de livros didáticos, publicidades de escolas de língua e a própria mídia, na esteira do discurso capitalista, do discurso da globalização. **A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros**, na constituição identitária do sujeito do inconsciente⁵¹. **Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indelévels para a constituição do sujeito**: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos. (CORACINI, 2007, p. 152, grifo nosso).

O que nós pensamos em relação ao ensino da LE, numa tentativa de responder à pergunta de Coracini (2007) e, ao mesmo tempo, corroborando a visão dela, é que este não

⁵¹ A autora discorre sobre três tipos de sujeito: o sujeito consciente, o sujeito inconsciente e o sujeito da pulsão. O sujeito inconsciente é definido como “barrado pelo simbólico, neurótico, em busca de seu desejo que jamais se realizará: sujeito da falta, da impossível completude” (CORACINI, 2007, p. 151).

pode se dar a partir do reducionismo, da simplificação, da objetificação da língua, num processo que a mantém como um objeto de estudo, alheio ao estudioso, utilizado por ele para atingir um determinado objetivo e, após isso, descartado e desvinculado de si. Assim como afirmou Coracini (2007), a língua, a partir dos conhecimentos que vamos construindo por meio dela, passa a nos formar, nos constituir, a acrescentar seus aspectos à nossa identidade, logo, não podemos pensar em uma forma de ensino e aprendizagem de línguas que tente inutilmente limitar esse processo. E se o processo de aprendizagem ocorre compreendendo a língua como parte integrante do sujeito, os aprendizes tornam-se seres capazes de refletir por meio daquela língua, fazendo uso dela em diversos contextos, inclusive em provas de admissão em universidades, mas não apenas nelas.

No quinto e último encontro da EB, ela também trabalhou com os alunos da forma que havia planejado anteriormente, sem alterações solicitadas pela professora regente. Entretanto, o desenvolvimento dessa aula de interpretação textual se deu um pouco diferente da aula 2. Vejamos abaixo alguns excertos:

Excerto 36

EB: aí pra encerrar eu trouxe outra atividade voltada pra o ENEM... que a gente... que essa é a proposta... então... óh... vocês vão me dizer o que é que cada texto tá dizendo... então em equipe tentem traduzir aí... por cima... né obrigado traduzir... éh::... ao pé da letra não... tentem traduzir a ideia que tá no texto e aí a gente vai comentar... ((alunos conversando))... Ei ((EB batendo palmas pedindo silêncio))... ((um aluno se aproxima e faz uma pergunta))...eu quero só que vocês tentem entender a tradução... (EB, TA, Aula 5).

Excerto 37

EB ... só pra situar vocês... essa terceira questão ela aconteceu... é um caso real... esse rapaz... roubaram a bicicleta dele e ele fez esse cartaz... traduzam... ()... ((alunos conversando))... óh eu vou () algumas palavras pra ajudar na tradução

A: tá certo ((EB escrevendo no quadro e alunos conversando))...

EB: ... vão usando aqui as palavras pra traduzir o texto... vamo/ lá... psiu... vamo/ tentar traduzir... óh... missing... o que significa? ((os alunos murmuram possíveis respostas))... perdida né? ele colocou... como a bicicleta é dele ele fez o cartaz... perdida... ele desenhou a bicicleta... ficou bem... estranha... aí ele/ ele botou... drawn from memory... quer dizer (a partir) da memória... do que ele se lembra né?... então o que é que tá dizendo aqui? minha biciCLEta... vamo/ lá... psiu... foi o quê?

A's: roubada

EB: de onde?

A: (da) frente (da)... do gramado

EB: (do) gramado... a s/ quando?

A's: semana passada
 EB: semana passada né? ela... ela tem... uma capacidade só... é aqueles (tipo) que vem... num é uma bicicleta de marcha né? é uma bicicleta normal... com um... um crânio numa bandeira né?
 A: (uma) bandeira de caveira
 EB: uma bandeira de caveira...
 A: (e uma) lanterna... (EB, TA, Aula 5).

Aqui, ao invés de traduzir e comentar o texto e a alternativa correta, como ocorreu em sua outra aula de interpretação textual, a EB pediu que os alunos o fizessem, com o auxílio de um vocabulário que ela escreveu no quadro para ajudá-los. Ela estipulou alguns minutos para que eles executassem a tarefa e conduziu os alunos a uma interpretação do texto, na qual ela conseguiu alguma participação deles, principalmente devido ao vocabulário que ela disponibilizou previamente, pois o vocabulário não se constituiu como uma mera lista de palavras isoladas a serem memorizadas, mas como uma ferramenta para auxiliar na compreensão do texto. O objetivo, portanto, estava claro. A partir de nossa observação das aulas da EB, percebemos nesta a maior interação estagiária/alunos.

A última aula da EA também teve como tema a interpretação textual. De acordo com ela, seu intuito era a leitura do texto, a fim de identificar a ideia central, utilizando estratégias de leitura, como localização de palavras cognatas e as palavras conhecidas, sem a necessidade de entender/traduzir o texto na íntegra. A seguir, temos um trecho dessa aula:

Excerto 38

EA: vamos lá... olha gente eu vou fazer a leitura do te/ já deu tempo vocês darem uma leitura superficial certo? nesse texto... eu vou fazer uma leitura integral agora do texto pra que vocês escutem a pronúncia ok? pra que vocês prestem atenção na pronúncia das palavras... eu vou ler... bem lentamente... vocês vão prestar atenção tá certo? e aí... depois/ posteriormente a gente pode fazer uma segunda leitura pra ah::... dar uma avançada na/ na nossa pronúncia tá certo?... então... éh::... e aí depois a gente discute o sentido do texto... vamos lá... (EA, TA, Aula 3).

Após fazer a leitura integral do texto, a EA prossegue com uma atividade de pronúncia de algumas palavras. Antes de realizar a leitura, ela pediu a alguns alunos que lessem em voz alta, porém a maioria deles se sentiu insegura para fazê-lo. Poucos alunos aceitaram o desafio. Logo, a escolha do vocabulário a ser repetido talvez tenha sido

baseada nas palavras que ela considerou mais difíceis para os alunos pronunciarem.

Vejamos essa prática:

Excerto 39

EA: então vamo/ lá... everybody... todos vocês... repitam comigo por gentileza... intelligent

A's: intelligent

(A EA pronuncia várias palavras e pede que os alunos repitam em coro)

EA: lembram desse som que a gente aprendeu na aula passada?... na língua portuguesa nós não usamos normalmente... mas na língua () inglesa eles tem esse som e aí cês tem que praticar né porque não faz parte da nossa prática... na língua portuguesa então... a ponta da língua encosta nos dentes superiores... é uma mistura de t com f... então ((um aluno faz um comentário)) éh::... thinks ok? o som ((um aluno faz um comentário))... THINKS... ok?... ah::... may

A's: may... may (EA, TA, Aula 3).

Embora consideremos importante a mesclagem dos tipos de atividades realizadas e que diferentes aspectos da língua, inclusive a pronúncia, sejam trabalhados, quando nós observamos todo o contexto (poucas aulas, contratempos e tendo em vista os objetivos almejados), nos questionamos se essa ênfase na pronúncia foi a melhor escolha para esse momento específico. Observemos mais um excerto que dá continuidade à aula:

Excerto 40

EA: isso... e agora lá na última linha... knows

A's: knows

EA: certo? o verbo KNOW ok? saber ou conhecer... éh:: esse verbo começa com k mas vocês sabem que o k é mudo né? a gente ignora a existência dele... knows... repeat please... knows

A's: knows

EA: e por que tá terminado em s? esse knows?...

A: por quê?

EA: (...) quando a gente acrescenta um s no verbo... indica simple present... terceira pesso::a... o verbo ganha um s... isso é regra geral tem algumas exceções... certo? então só pra:: vocês não confundirem com plural... quando o verbo ganha um s é porque a frase tá no? presente... tá certo?... então... por isso o verbo know fica knows ((uma aluna faz uma pergunta sobre an)) isso an é um... artigo indefinido... lembra do artigo indefinido em português? UM cara inteligente... artigo definido o a os as... indefinido um uma uns umas... certo?... então gente eu eu:: não preciso que vocês façam uma tradução do texto... mais uma vez o que eu quero é que vocês compreendam tá certo? mesmo que fique faltando:: éh:: o significado de umas palavras que vocês tenham dúvida... eu quero é a IDEIA éh:: central do texto... então alguma dúvida com a pronúncia? de alguma palavra? (EA, TA, Aula 3).

Como vimos discutindo aqui, a variação de abordagens e atividades de ensino é fundamental para a aprendizagem. Do mesmo modo, sair um pouco do plano de aula para

tirar dúvidas que surgem ao longo do caminho é um processo natural, corriqueiro e produtivo. Porém, o nosso entendimento do excerto 40 é que a EA traz explicações gramaticais e estruturais que ela considera interessante explicar, mas que não foram decisões tomadas a partir das dúvidas dos alunos e ocorreram sem levar em conta os objetivos de aprendizagem. Até esse momento da aula, ela não havia tentado construir sentidos a partir do texto, referindo-se a eles sempre como “a ideia central”, como algo generalizado, o que põe os outros tantos sentidos presentes no texto como menos importantes do que a pronúncia de palavras isoladas, a função do ‘s no verbo *know* ou os artigos indefinidos. Por fim, ela concluiu a aula delegando para ser feita em casa a tarefa de interpretar o texto:

Excerto 41

EA: ok... então vamo/ fazer o seguinte éh::... pra que a gente não perca tempo e pra que a gente já comece desde agora a criar um suporte pra esse trabalho... vocês vão éh:: escrever EM PORTUGUÊS um comentário sobre este texto... não é para traduzir o texto... é pra escrever EM PORTUGUÊS... um comentário sobre esse texto... de que maneira? Vamos sistematizar esse comentário... o primeiro/ vocês vão fazer dois parágrafos... ok?... parágrafos curtinhos bem pequenininhos... no primeiro parágrafo vocês vão falar o CONTEÚDO desse texto não é traduzir... vocês vão dizer do que se trata o texto... éh:: o texto fala sobre tal tal tal tal tal vocês vão dizer o que acontece quem é o/ o sujei::to... certo? éh::... e aí o que acontece com ele... no segundo parágrafo vocês vão fazer o seu comentário pessoal... o que você acha... sobre o tema que o texto tá tratando... qual a sua opinião... o que você faria no lugar dele enfim... tá bom? (EA, TA, Aula 3).

No excerto 41, que conclui a aula, a EA pede que os alunos escrevam um parágrafo sobre o conteúdo, que podemos interpretar como o ‘analisar funcionalmente’ e outro parágrafo com um comentário pessoal, que seria o ‘analisar criticamente’, (COPE, KALANTZIS, 2005). Pensando novamente nas considerações de Vygotsky (apud LEFRANÇOIS, 2008), reiteramos a primordial importância da interação social na aprendizagem. Levando em consideração o curto tempo do estágio, além dos imprevistos ocorridos com a EA, que encurtaram ainda mais essa experiência, consideramos primordial pensar em um *design* de aula que focalize as atividades realizadas ‘em sala de aula’, tanto para a aprendizagem do professor em formação nas interações com os alunos, o que

enriquecerá suas experiências como docente, quanto para a aprendizagem dos próprios alunos, na construção conjunta de conhecimentos. Consideramos essencial que os alunos das escolas onde os estagiários desenvolvem sua prática não sejam vistos como meros instrumentos de uma 'experiência'. É preciso que tenhamos em mente que eles estão em processo de aprendizagem e formação, um processo que pode e deve ser continuado durante os estágios que ocorrem em suas salas de aula, mesmo que haja modificações no programa da disciplina.

Entendendo, então, que as escolhas pedagógicas estão relacionadas aos objetivos da aprendizagem, vejamos a argumentação de Jucá (2016) a esse respeito:

A incerteza do destino, ou seja, aonde se pretende chegar, afeta, sem dúvida alguma, a escolha dos caminhos a percorrer. Saber aonde se quer chegar ou ter, pelo menos, uma ideia dos rumos a ser seguidos, não apenas contribui para a escolha dos caminhos mais adequados como também influencia a própria caminhada, ou seja, a escolha dos meios a ser utilizados para viabilizar cada passo a ser dado e, dessa forma, o alcance do destino previamente proposto. (JUCÁ, 2016, p. 99).

A autora, a partir dessa argumentação, faz um levantamento dos objetivos do ensino de LI na escola pública, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), concluindo que, na perspectiva do documento, a qual ela corrobora, a língua não deve ser vista como algo natural e neutro, pois ela é uma construção social e, ao mesmo tempo, um meio através do qual os sujeitos falantes expressam e constroem suas ideias e identidades. Janks (2016) argumenta que textos são parciais nos dois sentidos da palavra: eles representam apenas uma parte da realidade e não são neutros, isto é, não são imparciais em suas ideias.

Sendo assim, os objetivos educacionais do ensino da LI devem estar de acordo com essa visão. Ela, então, nos mostra um exemplo de elaboração de plano de aula, feito por alunas do curso de graduação no qual ela atua como professora e que centraliza, em vez de um tópico gramatical, conforme observamos nos planos de aula aqui analisados, um tema (preconceito em relação à aparência das pessoas). O objetivo da aula, portanto, seria motivar os alunos a desenvolverem um pensamento crítico acerca do tema por meio de

discussões em inglês. Apesar de não termos conhecimento do desenvolvimento da aula, percebemos, através do plano, o foco dado a um tema de relevância social a ser discutido, em vez de um tópico gramatical. A pesquisadora conclui que:

A liberdade de elaboração de seu próprio planejamento anual de trabalho atribui ao professor um papel de protagonista nas decisões dos objetivos a ser alcançados ao longo e por meio da formação de seus alunos. Se para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, se para aprendizado de habilidades comunicativas, se para a expansão da criticidade ou se para a promoção de práticas educacionais que incluam todas essas possibilidades e/ou outras, ao professor resta fazer suas escolhas e traçar os caminhos possíveis. (JUCA, 2016, p. 110).

A argumentação de Jucá (2016) a respeito da importância da reflexão acerca dos objetivos da aprendizagem se alinham à relevância da Aprendizagem por *Design* em nosso contexto de ensino de LE, visto que, ao refletir sobre as reais necessidades de se aprender uma LE nos dias de hoje, sobre as necessidades daquele grupo particular de alunos, sobre o currículo que deve ser seguido, sobre o que se entende por aprender uma LE e quais aspectos do estudo dessa língua deveriam ser priorizados etc.; o professor participa de um processo de planejamento de aulas muito mais consciente e significativo que, conseqüentemente, beneficiará muito mais seus alunos e sua própria prática docente. Uma das formas de se chegar a esse resultado é realizando uma variação dos movimentos do conhecimento propostos por Cope e Kalantzis (2005) da forma que o professor julgar apropriada.

4.7 REFLEXÃO ACERCA DO PROCESSO DE ESTÁGIO

Algo que nos chamou a atenção foi a percepção da EA acerca do estágio enquanto situação não-real de prática docente, conforme ela já havia sinalizado no excerto 32. Consideremos os excertos abaixo:

Excerto 42

Quanto a experiência da perspectiva do estagiário, é inegável que a oportunidade trazida pela disciplina é muito proveitosa para nós, universitários, **mas é preciso admitir por outro lado que o estágio não proporciona uma situação real de prática de sala de aula** no sentido de acontecer apenas em um determinado período de tempo e sob muitas

condições que eliminam a autonomia que o professor tem, na condição de estagiários... (EA, RFE, grifo nosso).

Excerto 43

EA: [...] eu acho que a disciplina do estágio... apesar de ser bem levada pelo professor... o professor... éh::... eu acho que ele tem muita habilidade éh:: como professor né? e... por isso ele pode levar bem essa disciplina... mas **a disciplina em si ela é um pouco falha** porque... ahm... o propósito eu acredito é preparar a gente pra prática enquanto a gente só tem visto na teoria né? então aí é o momento em que a gente vivencia na prática só que... éh::... o tempo que a gente tem o/ o/ **o momento em que a gente é inserido naquela sala de aula não nos faz vivenciar uma prática real é totalmente éh algo criado pra que a gente possa entre aspas viver a prática** então... eu acho que existem pontos a serem melhorados no:: nos objetivos da disciplina... mas com relação ao professor... dentro do que é estabelecido inclusive pra ele... eu acho que ele leva de uma forma muito habilidosa (EA, Entrevista, grifo nosso).

Nos excertos 42 e 43, a EA elenca pontos positivos e negativos da experiência do estágio. Ela demonstra uma percepção positiva do trabalho do professor formador e dos conteúdos estudados em sala de aula. No entanto, mesmo o estágio ocorrendo em uma sala de aula real, para a EA, a experiência não parece condizente com a realidade, tendo em vista sua curta duração e, como foi discutido anteriormente, o fato de o estagiário não ser respeitado, tanto pelo professor regente e alunos, quanto pela escola, de um modo geral, para desempenhar um papel de professor. Ela se sente, portanto, apenas cumprindo um dever, mas não percebe aquele momento como de fato uma experiência docente. Segundo ela, o estágio é algo criado para que os professores em formação possam viver a prática. Sobre o fato de ela não se sentir bem recebida ou respeitada pela escola, observemos os excertos a seguir:

Excerto 44

É importante esclarecer, que os primeiros contatos com a escola se deram dias antes, **primeiro com a direção, que mostrou uma certa resistência à minha intervenção na escola, primeiro alegaram que os estagiários não dão aula de fato e depois disseram que era essencial que eu não atrapalhasse o andamento dos conteúdos planejados pela professora**, depois de um pouco de conversa tentando passar segurança para os membros da direção da escola, **apesar da má reputação deixada por alguns estagiários que, pelo visto, não cumpriram o que se comprometeram a fazer**, consegui a autorização da direção para então procurar a professora de inglês. (EA, RFE, grifo nosso).

Excerto 45

[...] **ela (a professora regente) mostrou ainda maior resistência que a direção, dizia que quando assinava os papéis, os estagiários não iam mais dar as aulas as quais se comprometiam**, então após outra conversa explicando minha intenção de trabalhar de fato o que havia preparado para a turma, e falando um pouco do meu projeto de intervenção, **surgiu outra resistência: a professora não queria que eu mudasse o que ela havia planejado**, ela me mostrou todo o planejamento para o ano letivo que ela havia feito que se baseava no que trazia o livro didático, **propus então refazer meu planejamento em correlação com os conteúdos programáticos dela, utilizando métodos e propostas diferentes**, sem deixar de abranger o conhecimento gramatical estipulado... (EA, RFE, grifo nosso).

Sabemos que antes do início da prática de ensino nas escolas, existe uma burocracia realizada, primeiro entre o professor da disciplina e as escolas que receberão os estagiários, depois entre os estagiários e as escolas/professores regentes, portanto antes mesmo do início da observação de aulas, todas essas questões já estão determinadas e acordadas. É desconcertante verificar, por um lado, que direção e professor regente precisem ser “convencidos” pelos estagiários a realizarem seu trabalho. Além disso, conforme já discutimos, ainda há o conflito dos conteúdos do programa do professor regente e o planejamento desenvolvido pelos estagiários, algo que também faz parte do processo de estágio e que já deveria ser aceito de imediato. Por outro lado, também é alarmante constatar que alguns estagiários, de acordo com a escola e por meio do relato acima, não chegam a cumprir seu papel na escola, sem ministrar de fato as aulas que deveriam. Compreende-se, assim, o receio da escola e dos professores regentes em relação a receber esses professores em formação. Esse é um aspecto bastante conflituoso e delicado do processo de estágio nesse contexto e que, a nosso ver, não pode ser negligenciado, pois ele pode interferir imensamente no desempenho do estágio e é uma das tantas dificuldades apontadas pelas estagiárias em sua análise crítica.

Os excertos 44 e 45 ainda nos remontam ao início desta análise, quando buscávamos compreender as escolhas pedagógicas das estagiárias e verificamos que algumas das alterações feitas em seus planos de aula estavam atreladas a questões que escapavam de seu controle, como é o caso das imposições da direção da escola e da professora regente, relatadas por elas nos mencionados excertos.

A EA elenca as consequências das dificuldades enfrentadas no estágio:

Excerto 46

As inegáveis dificuldades persistentes em todos os estágios, apontam para um grave problema no ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas de ensino básico, a carga horária inviabiliza um trabalho de maior efetividade, além disso, muitas escolas não contam com recursos tecnológicos suficientes, ou ainda, como acontece na escola em questão, quando contam, não possuem estrutura física ou funcionários capacitados para gerenciar tais equipamentos na instituição, enfim, muitas são as travas que podem ser citadas, mas ainda assim, os professores da rede pública realizam diariamente o trabalho de motivar, conscientizar, educar, enfim, enfrentam os desafios encontrados a cada aula. (EA, RFE).

Aqui, a EA se volta para os problemas do contexto da escola que são independentes ao processo de estágio, demonstrando uma criticidade e uma reflexão sobre o que de fato ela observou e entendeu daquele contexto, desde os problemas estruturais até a relação professor e alunos. Isso evidencia como a experiência de estágio promove a compreensão de um contexto no qual essas professoras em formação poderão ser inseridas futuramente e uma empatia com relação aos sujeitos que fazem parte dele.

A EB, por sua vez, reflete sobre a importância da parceria dos professores em formação com toda a comunidade escolar:

Excerto 47

Durante o estágio o graduando e futuro professor começa a construir sua imagem, observando os outros professores, a rotina da escola, a convivência com os diversos funcionários que compõem a escola, tomando ciência do que é ser um professor, convivendo com os mais diversos tipos de alunos, pois como pessoas, todos têm suas características e tentam se impor também. (EB, RFE).

Majocha et al (2017), em pesquisa sobre professores iniciantes de quatro países (Brasil, Canadá, África do Sul e Paquistão), afirmam que muitos desses professores deixam o magistério nos três primeiros anos da profissão, período no qual há mais obstáculos para eles, devido à pouca experiência e insegurança. Para minimizar essa desistência da profissão, segundo esses autores, é primordial que o professor iniciante tenha o suporte necessário para enfrentar esses obstáculos. O suporte deve vir principalmente de seus colegas professores, para que eles possam construir juntos uma comunidade de aprendizagem onde um auxilia o outro. Além disso, eles também evidenciaram a necessidade de esses professores ocuparem posições de liderança dentro da escola e a

importância de terem mentores, a quem possam recorrer para melhorar sua confiança e prática docente. Considerando todos os obstáculos naturais que os estagiários já enfrentam durante o processo de estágio, faz-se urgente mudanças nessa relação entre universidade e escolas, professores regentes e estagiários.

Por fim, observemos algumas considerações finais da EB, em seu RFE, que demonstram como ela compreendeu que determinadas escolhas pedagógicas não eram as mais construtivas para serem aplicadas:

Excerto 48

Nessa caminhada em rumo a essa tão esperada profissão estudamos inúmeras disciplinas que são de fundamental importância para nossa formação com excelência, mas nada a meu ver é tão importante quanto a hora de praticar o que nos foi passado, que é a sala de aula, ensinar, **tentar mostrar os caminhos para que os alunos encontrem as respostas por si mesmos, aprendemos que o professor não se vê mais no patamar de ensinar, mas sim de orientar, mostrar caminhos, direcionar e não apenas lecionar.** Quando o professor está ciente dessa realidade tudo fica mais fácil, pois como diz nos PCN, **cada aluno tem sua bagagem de conhecimento** que nós não fazemos ideia, só no diálogo podemos ir descobrindo o potencial de nossos alunos, nunca menosprezando alguém que parece não se dar muito bem em algum aspecto de aprendizado, pois em outros campos esse mesmo aluno pode ser muito bom. (EB, RFE).

Excerto 49

Aprendi definitivamente nesse último estágio que o professor tem o compromisso em ser melhor a cada dia e **parar com esse discurso ultrapassado de que a culpa é sempre do aluno desinteressado**, se ele está desinteressado tem algo errado com sua aula, com sua metodologia, com suas abordagens. E posso concluir que tive altos e baixos durante esse processo, mas ao fim me sinto animada a seguir essa carreira que escolhi e tentar dar o melhor de mim. (EB, RFE).

Quando a EB discute, no excerto 48, sobre “tentar mostrar os caminhos para que os alunos encontrem as respostas por si mesmos” ela demonstra sua percepção acerca do papel do professor de hoje e demonstra também consciência sobre o conceito de Vygotsky, de professor como andaime, quando afirma “aprendemos que o professor não se vê mais no patamar de ensinar, mas sim de orientar, mostrar caminhos, direcionar e não apenas lecionar”. Além disso, percebemos que ela está ciente da necessidade de aulas focadas não apenas no professor, mas também no aluno, dando espaço para que ele desenvolva seus conhecimentos com o auxílio do professor. Essas ideias e conceitos, como mencionamos

anteriormente nesta análise, são conceitos dos quais a Aprendizagem por *Design* também lança mão a fim de pensar nas formas mais construtivas e significativas de se conduzir os processos de aprendizagem em sala de aula e é bastante relevante, a nosso ver, perceber como essa conscientização está presente na formação das estagiárias, ainda que sua prática docente ainda esteja atrelada ao ensino tradicional, centrado no professor.

Ela enfatiza a percepção do aluno enquanto sujeito que deveria ser mais ativo em sua aprendizagem quando, no excerto 49, ela discute sobre o conceito de “culpa” do aluno em relação aos problemas de aprendizagem, argumentando que, quando o aluno não aprende, a “culpa” é do professor e de suas abordagens de ensino. Apesar de que nosso intuito não é adentrar nessa relação de culpa, consideramos o excerto 49 relevante pelo fato de a EB direcionar essa crítica a si e a seus colegas de profissão, o que nos leva a crer que ela realmente refletiu sobre o tema e, mesmo tendo dito dificuldades com o comportamento dos alunos e com a falta de segurança em lidar com eles, ela entende que mudanças em sua própria prática poderiam transformar essa situação em seu benefício e de seus alunos.

Dessa forma, remetendo-nos novamente aos movimentos do conhecimento da Aprendizagem por *Design*, verificamos que os movimentos predominantes nas práticas pedagógicas de ambas as estagiárias foram aqueles relacionados a um ensino tradicional, como o ‘analisar funcionalmente’ (regras gramaticais, alternativa correta sobre o texto etc.), e o ‘conceituar’, tanto ‘por nome’ quanto ‘por teoria’ (nomear verbos modais, teorizar sobre os usos do ‘s etc.). Evidenciamos que a utilização desses movimentos do conhecimento não estava necessariamente ligada às crenças das estagiárias em relação às melhores formas de aprender, mas eram advindas de outras questões presentes no estágio, como falta de experiência, tempo curto e a relação com os alunos, a professora regente e a escola, de um modo geral.

Entretanto, ao discorrer sobre a experiência do estágio no RFE e nas entrevistas, elas demonstraram senso crítico ao se dirigirem a todos os aspectos que compõem o estágio, inclusive autocrítica. Identificamos, assim, o movimento ‘analisar criticamente’, presente em seus processos de aprendizagem, ainda que não tenhamos observado esse

movimento em suas práticas pedagógicas, o que poderia levar os alunos da escola a desenvolverem o mesmo senso crítico.

Quanto ao 'experienciar', evidenciamos que elas se mantiveram na experiência do 'conhecido', interpretada por nós como a permanência em práticas pedagógicas tradicionais, por elas representarem sua zona de conforto, em meio aos obstáculos já existentes no estágio; e um receio do 'novo', que seria a 'pedagogia reflexiva', proposta por Cope e Kalantzis (2015), que leva em conta a variação de todos esses movimentos, o que, como uma delas observou, é algo difícil de realizar.

Por fim, sobre o movimento do conhecimento 'aplicar', entendemos que elas tenham feito uma aplicação 'apropriada', no sentido de que elas elaboraram os planos de aula e buscaram, dentro de suas possibilidades, aplicar esse plano, mas sempre se mantendo dentro da zona de conforto. Acreditamos que, ao aplicar uma variedade de movimentos do conhecimento em sala de aula, o professor pode chegar a uma 'aplicação criativa' de seus conhecimentos e também levar os alunos a essa aplicação, apesar de que não identificamos essa ocorrência nos dados analisados. Todavia, acreditamos que as participantes de nossa pesquisa aplicaram, ainda que em teoria, os conhecimentos adquiridos na universidade, fato que pode ser observado em seus RFE. Acreditamos que, no decorrer de suas vidas acadêmico-profissionais, elas terão a oportunidade de pôr em prática essa aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu da preocupação com a forma como o ensino de LI vem ocorrendo nas escolas de ensino básico nas últimas décadas pois, apesar das muitas pesquisas desenvolvidas nessa área e levando-se em conta as transformações sociais, econômicas, tecnológicas e culturais que vêm ocorrendo em nível global e local, não se observa mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem de LI nas salas de aula das escolas. O estudo também foi pensado a partir da asserção de que a transformação desse quadro deve ter início na formação de professores de línguas e que, para atingir os objetivos almejados, não é produtivo tentar anular tudo que vinha sendo feito, na esperança de encontrar um método de ensino perfeito, que se adeque a todos os contextos. O que pensamos é que uma abordagem abrangente, que leve em conta a heterogeneidade e subjetividade dos alunos é, provavelmente, a melhor alternativa que podemos buscar, mas sempre a aliando a diferentes práticas e escolhas pedagógicas, para melhor estimular os processos de aprendizagem dos alunos.

Com isso, nos baseamos na abordagem teórico-metodológica conhecida como *Learning by Design* (Aprendizagem por *Design*, COPE; KALANTZIS, 2005), originada da Pedagogia dos Multiletramentos, que propõe que o ensino leve em conta as transformações que vêm ocorrendo em nossa sociedade; que considere os alunos enquanto sujeitos críticos, reflexivos e dotados de uma subjetividade que não permite que eles sejam homogeneizados e tratados como folhas em branco; e que reflita sobre o pertencimento (a uma dada área de estudos) e a transformação (do que já é conhecido em direção aos novos conhecimentos) como condições essenciais para que a aprendizagem ocorra. Além disso, e entre outros aspectos, a *Aprendizagem por Design* focaliza em 'movimentos do conhecimento', que são processos de aprendizagem que, de acordo com Cope e Kalantzis (2005), deveriam ser utilizados pelos professores de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos e de seus contextos de vida.

Considerando essas circunstâncias, observamos a prática de ensino de duas alunas da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV (ECS IV) de uma instituição de ensino superior da cidade de Cajazeiras – PB, a fim de identificarmos os movimentos do conhecimento dessas professoras em formação, com o intuito de verificar se suas escolhas pedagógicas estavam de acordo com as necessidades de seus alunos e de seus contextos de vida. Também realizamos entrevistas com as mencionadas alunas, além de analisarmos seus Relatórios Finais de Estágio (RFE), com os mesmos propósitos.

Nossos objetivos específicos, de início, tinham relação com os processos de aprendizagem dessas professoras em formação enquanto alunas da disciplina ECS IV. No entanto, dadas as condições da pesquisa, descritas na metodologia, nos voltamos para seus movimentos do conhecimento enquanto professoras de escola pública, em sua prática de ensino. Os objetivos específicos foram os seguintes: (1) observar nas aulas da disciplina ECS IV aspectos inclusivos das experiências de vida dos alunos, bem como de estímulo a novas experiências, o que pode trazer um senso de pertencimento do aluno à área de estudo em questão; (2) identificar as oportunidades dadas aos alunos do ECS IV quanto à formulação de regras e conceitos a partir do que eles vivenciam em sala de aula ou fora dela; (3) verificar o nível de análise dos textos trabalhados em sala de aula, considerando o engajamento de todos os alunos, desenvolvendo assim senso crítico; e (4) observar se o processo avaliativo dos conteúdos programáticos possibilita a aplicação dos novos conhecimentos de forma significativa, levando em conta as subjetividades dos alunos e suas diferentes habilidades e formas de aprender. Entendendo que os objetivos específicos estão relacionados aos movimentos do conhecimento da Aprendizagem por *Design* e revertendo esses objetivos para a prática de sala de aula das estagiárias enquanto professoras em formação, chegamos a algumas conclusões, que discutiremos a seguir.

Na análise dos dados, pudemos observar que os movimentos do conhecimento ‘conceituar’ (por nome e por teoria) e analisar funcionalmente tiveram predominância nas aulas das estagiárias que, apesar de terem planejado aulas que se concentrariam na leitura e compreensão de textos, na prática das quatro habilidades comunicativas e na resolução

de exercícios voltados para o ENEM, na sala de aula, vimos o modelo tradicional de aula de língua predominar a prática delas. Os fatores que as levaram a tais escolhas, de acordo com nossa análise, nem sempre vão ao encontro do que elas julgam ser uma boa aula de línguas, porém, foi o que prevaleceu. Ambas as estagiárias discutiram sobre as dificuldades de aplicação do que foi estudado na universidade ao contexto da escola. Portanto, entendemos que as conclusões às quais chegamos não representam, de fato, os processos de aprendizagem julgados significativos pelas estagiárias. Como elas expuseram nos RFE e nas entrevistas, a realidade da prática em sala de aula nem sempre condiz com o que é visto na disciplina em questão, ou mesmo não condiz com o que elas acreditam que seja a melhor forma de ensinar e aprender línguas. As causas dessas discrepâncias, segundo o que foi analisado, se devem a questões como falta de experiência, ansiedade, insegurança em relação a sua autoridade na sala de aula, dificuldades na interação estagiário/escola, lacunas na própria disciplina de ECS, entre outros fatores.

Também observamos, nas aulas das estagiárias, um modelo de aula centrada no professor. Conforme discutimos na análise, dados os objetivos da aprendizagem, o contexto, os alunos, o currículo, etc.; uma aula de gramática com uma abordagem estrutural pode ser a mais adequada. No entanto, observamos que houve pouca interação das estagiárias com os alunos e, quando essa interação ocorreu, foi essencialmente no modelo IRA (iniciação-resposta-avaliação). Quando o aluno não é convidado a participar, isso faz com que ele não desenvolva um sentimento de pertencimento àquela disciplina/língua, o que interfere negativamente em sua aprendizagem e entendemos que faz parte do papel do professor buscar meios para que essa interação ocorra, através do *design* de suas aulas, apesar de, naturalmente, ele não poder garantir essa interação. Isso nos remete às condições de aprendizagem da Aprendizagem por *Design*, ‘pertencimento’ e ‘transformação’, e nos leva a crer que esses fatores realmente são determinantes para que a aprendizagem aconteça. Além disso, fatores como desinteresse e indisciplina podem ser desencadeados a partir da ausência dessas condições de aprendizagem.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a relação entre as experiências de vida das alunas e sua prática no estágio. Vimos que a EB, que teve no estágio sua primeira experiência como professora, teve mais insegurança, ansiedade, medo, entre outros fatores emocionais que podem afetar a prática do professor. No caso da EA, suas experiências de vida e profissionais se refletiram em uma maior segurança e autoestima ao se encontrar na posição de professora. Essa relação também pode ser observada no fato de as aulas da EB terem tido um formato de comunicação oral majoritariamente unilateral, com uma preocupação em transmitir tudo o que foi preparado por ela para aquela aula naquele tempo de uma hora e meia. Em contraste, a aula da EA se resumiu principalmente a revisões, correções e repetições, não havendo a preocupação de seguir o plano de aula. Ambas as práticas, apesar de condizerem com as experiências de vida das estagiárias e serem, portanto, diferentes, coincidiram na abordagem predominantemente estrutural, focadas no professor, no ensino de conceitos e regras, tradução e pronúncia de palavras isoladas, além de análises predominantemente funcionais, sem que tenha havido espaço e estímulo à uma análise crítica do conteúdo que estava sendo estudado.

Apesar disso, constatamos que as estagiárias compreendem que as práticas pedagógicas tradicionais devem mudar e se alinhar às demandas da atualidade. Elas, em muitos momentos, reconhecem que não agiram de acordo com suas crenças acerca do que se constitui como uma boa aula e demonstraram que pretendem buscar essa mudança na continuidade de suas vidas acadêmico-profissionais. Isso nos leva a concluir que, apesar de elas terem desenvolvido determinadas práticas pedagógicas, tidas como tradicionais, essas práticas pedagógicas não foram necessariamente escolhas, mas ações 'seguras', por serem as práticas pedagógicas conhecidas, levando-as a permanecerem no campo do conhecido, receando o novo. Além disso, essas escolhas também estão relacionadas ao contexto no qual elas estavam inseridas e sua relação com a escola e com as professoras regentes que as receberam.

Os pontos acima elencados, os excertos analisados e a nossa base teórica nos levam a crer que as estagiárias, enquanto sujeitos 'nascidos, crescidos e educados' no

paradigma tradicional ou simplificador são, não só perpassadas, mas constituídas pela modernidade, o que guia muitas de suas escolhas e atitudes. Acreditamos nas influências das crenças e das emoções nas ações e escolhas dos professores, mas também compreendemos, a partir desta pesquisa, que há muitos outros fatores, ou a combinação de todos eles, nos constituindo e nos conduzindo a agir de determinadas formas. As escolhas pedagógicas das estagiárias aqui analisadas, portanto, não podem se limitar a um aspecto ou outro, mas ao conjunto deles. Refletimos, a partir desse pensamento, se há como modificar práticas e escolhas, visto que elas refletem a identidade dos sujeitos que as realizam. Se pensarmos em quando os indícios da pós-modernidade e da necessidade de uma mudança de paradigmas tiveram seu início, décadas atrás, e em como a ciência e as pesquisas hoje em dia ainda se prendem à modernidade, talvez pela segurança do que é conhecido (e o conseqüente medo do novo), concluímos que, para os sujeitos constituídos nesse meio, as mudanças são igualmente lentas e que, talvez, esses sujeitos ainda estejam presos no conhecido (na Abordagem Estrutural), receando o novo (uma abordagem híbrida).

Com relação às contribuições da disciplina ECS, identificamos não apenas uma boa percepção das estagiárias acerca da disciplina em si e da prática do professor formador, mas também percebemos os resultados positivos dessa disciplina em suas entrevistas e RFE, quando elas, através das dificuldades de estarem naquele “entrelugar” (MILLER, 2016), naquele espaço de conflito, passaram a entender o funcionamento de uma escola, o comportamento dos alunos, a relação com outros professores, os problemas encontrados em todo esse contexto e o que precisa ou poderia ser feito por elas e por outros professores para tentar transformar essa realidade. Apesar de todos os obstáculos, acreditamos que esse já é um ponto bastante positivo sobre o estágio: suscitar a conscientização do ‘mundo real’ da sala de aula de uma escola, ainda que a EA não acreditasse que aquele contexto fosse, de fato, real. Reiteramos que esse espaço de conflito pode constituir-se como um ambiente propício à construção de novas práticas e, dado que nesse contexto o estagiário ocupa um papel central, apesar da insegurança e sentimento de desvalorização relatado

pelas estagiárias, elas são os sujeitos que podem transformar esse ambiente em um lugar no qual elas fazem escolhas, apropriando-se de um status de poder.

Por fim, a partir dos resultados desta pesquisa, acreditamos em sua relevância e consideramos importante que nos cursos de formação de professores, especialmente (mas não apenas) nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado aborde-se a Aprendizagem por *Design*, não como um método a ser fielmente seguido, mas como uma forma de levar conscientização acerca da importância de envolver o aluno (seja professor em formação ou o aluno da escola) em sua própria aprendizagem, tornando-o um agente pertencente e transformador daquele contexto; da importância de não subestimar os alunos, desafiando-os a atingirem outros níveis de conhecimento, tomando o maior proveito possível daquele ambiente de aprendizagem, não delegando essa aprendizagem para 'depois'; da relevância de se variar os processos de aprendizagem, ou movimentos do conhecimento, de acordo com o conteúdo, o grupo de alunos, os objetivos de aprendizagem, entre outros fatores; e da relevância de se pensar mais no processo de aprendizagem, ao invés de apenas no produto final.

Ainda que tenhamos tido apenas duas participantes em nossa pesquisa, nossa variedade de instrumentos de geração de dados nos possibilitou explorarmos diferentes aspectos da formação e prática pedagógica dessas estagiárias, o que nos permitiu ter uma visão bastante abrangente desse contexto de formação de professores de LI. Além disso, entendemos que muitos dos problemas enfrentados por elas são semelhantes aos problemas enfrentados pela maioria dos professores em formação em LE pelo Brasil e que o conhecimento acerca dos resultados desta pesquisa e da Aprendizagem por *Design*, portanto, poderia beneficiar alunos de cursos de formação de professores de línguas em diversas partes do nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7ª ed. Campinas. Pontes Editores, 2013.
- ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Trad. Marcus Penchel. Jorge Zahar Editor. Tradução de: The origins of postmodernity. Rio de Janeiro, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. O papel das emoções na construção da parceria universidade-escola em um projeto de educação continuada. In: CELANI, M. A. A. (Org). **Tendências e desafios na formação de professores de línguas no século XXI**. Pontes Editores. Campinas, 2016.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Zahar. Rio de Janeiro, 2001. Título original: Liquid modernity.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. Parábola Editorial. São Paulo, 2013. 2ª reimpressão 2016.
- BRANCO, S. de O. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. **Cadernos de tradução**. vol. 1. n. 27. Florianópolis, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Consed. UNDIME. Proposta preliminar. 2ª versão revista, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy, 3rd ed. White Plains, NY. Pearson Education. 2007.
- CALVET, L-J. Mundialização, línguas e políticas linguísticas: a vertente linguística da mundialização. In: **Pesquisas em didática de línguas estrangeiras**: grandes temas. FALE/UFMG. Belo Horizonte, 2013.
- CANAGARAJAH, S. After desinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Editors). **Desinventing and reconstituting languages**. Multilingual Matters Ltd. Cleveon, 2006.
- CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3rd ed. Heinle Cengage Learning. Boston, 2001.
- COPE, B; KALANTZIS, M. **Learning by Design**. Common Ground. Melbourne, 2005.
- COPE, B; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": new literacies, new learning. In: **Pedagogies**: an international journal. Routledge. 2009.
- COPE, B; KALANTZIS, M. **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. Palgrave Macmillan. Nova York, 2015.
- CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Mercado de Letras. Campinas, 2007.
- COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação**: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. Tese (Doutorado em Letras) –

Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, M. A. M. Processos de linearização no discurso da formação de professores de inglês: a criação de ações sequenciais. **Diálogos interdisciplinares**. GEPFIP. Aquidauana. vol. 1. n. 2. p. 72-86. 2015.

DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: **Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Ana Maria Ferreira Barcelos (Org.). Vol. 13. Campinas: Pontes Editores, 2011.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. Parábola Editorial. São Paulo, 2013. 2ª reimpressão 2016.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Pontes. Campinas, 2004.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. da S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Delta**. Vol. 30, n. 2, 2014. p. 257-288.

GARCEZ, P. M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópico**. Vol. 10, n. 2, 2012, p. 211-224.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas. São Paulo, 1999.

HAREN, R. V. Enganing Learner Diversity through Learning by Design. **E-Learning and Digital Media**. Vol. 7, N 3, 2010.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 47. Pontes Editores. Campinas, 2016.

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching: reasoning in action**. Heinle Cengage Learning. Boston, 1999.

JORDÃO, C. M; BÜHRER, E. A. C. A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência. **Educação & Realidade**. V. 38. n. 02. p. 669-682. Porto Alegre. Abr./jun., 2013.

JUCÁ, L. Ensinando inglês na escola regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: **práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 47. Pontes Editores. Campinas, 2016.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. Parábola Editorial. São Paulo, 2013. 2ª reimpressão 2016.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. R. W.; HU, G.; MCKAY, S. (Eds.). **Teaching English as an International Language: Principles and Practices**. Routledge. New York, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. In: **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. Routledge. New York, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. Atlas. São Paulo, 2003.

LANGE, C. P. **Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de Inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 168 p. Porto Alegre, RS, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3rd ed. Heinle Cengage Learning. Boston, 2001.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem: o que a velha senhora disse**. Trad. Vera Magyar. Cengage Learning. São Paulo, 2008.

LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. 131 f. Rio de Janeiro, 2004.

LEITE, M, S. **Recontextualização e transposição didática: introdução a leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Junqueira & Marin. Araraquara, 2007.

LEMKE, J. Towards Critical Multimedia Literacy: Technology, Research, and Politics. In McKenna, M., Reinking, D., Labbo, L. & Kieffer, R., Eds. **International Handbook of Literacy & Technology**. v2.0. pp. 3-14. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2006.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (Orgs). 3ª ed. Cortez Editora. São Paulo, 2005.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol. 13, n. 3, p. 941-962. Belo Horizonte, 2013.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **Delta**. Vol. 31-especial, 2015. p. 67-95.

LYOTARD, J-F. **The Postmodern Condition: A Report on Knowledge**. 1984.

MAJOCHA, E. F. ; COSTA, M. A. M. ; MPETA, M. ; ARA, N. ; WHALEN, C. A. ; FERNANDES, T. A. . Sustaining growth of novice teachers to leadership through mentorship process: a study of praxis in Brazil, Canada, Pakistan, and South Africa. In: **Cultures of leadership: global and intercultural perspectives**. 1ed. Huddersfield, W. Yorkshire, UK: Palgrave Macmillan, 2017, p. 195-219.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª ed. Parábola Editorial. São Paulo, 2011.

MARTINEZ, J. Z. Reflexão e criatividade: (des)construindo a sala de aula de inglês. In: **Formação “desformatada”**: práticas com professores de Língua Inglesa. JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. [Orgs.]. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 15. Pontes Editores. Campinas, 2011.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Pontes. Campinas, 2011.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. Parábola Editorial. São Paulo, 2013. 2ª reimpressão 2016.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola. 4ª reimpressão. São Paulo, 2014.

MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. 46 (1): 33-34. Campinas, 2007.

MONTE MÓR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. Editado por COPE, B; KALANTZIS, M. Palgrave Macmillan. Nova York, 2015.

MORAES, M. C. A ruptura do paradigma. In: **O paradigma educacional emergente**. Papyrus. Campinas, 2007.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. DP&A. São Paulo, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Cortez, Brasília – DF (UNESCO), 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Sulina. Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. Editora Scipione. São Paulo, 1993.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. 2ª ed. 3ª reimpressão. Contexto. São Paulo, 2016.

PAVAN, C. A. G.; SILVA, K. A. da. A (trans) formação de professores de línguas e as (novas) políticas educacionais sob o olhar da linguística aplicada contemporânea. In: **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 1. Pontes. Campinas, 2010.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Mercado de Letras. Campinas, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola Editorial. 4ª reimpressão. São Paulo, 2014.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (Orgs). 3ª ed. Cortez. São Paulo, 2005.

PRETTI, D. (org.) **O discurso oral culto**. 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V. 2).

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Pontes Editores. Vol. 1. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Campinas, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (Orgs). 3ª ed. Cortez. São Paulo, 2005.

SALIMEN, P. G. A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 155 p. Porto Alegre, 2009.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. Pontes. Campinas, 2005.

SUOMINEN, K. **A study on the impact of Learning by Design on student learning**. Tese de doutorado. The Royal Melbourne Institute of Technology University. Melbourne, Australia, 2009. (241 p.).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Atlas. São Paulo, 1987.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and education**. Routledge. London, 1994.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: **Social learning systems and communities of practice**. BLACKMORE, C. (ed.). Springer. London, 2010.

WIDDOWSON, H., G. **Aspects of language teaching**. Oxford University Press. Oxford, 1990.

WOOD, D.; BORG, T. The rocky road: the journey from classroom teacher to teacher educator. In: **Studying teacher education: a journal of self-study of teacher education**. Routledge. London, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA ESTAGIÁRIA A

Aulas 1 e 2 – 18/04/16

((alunos conversando))

PG pronto pessoal ((bateu palmas pedindo silêncio)) *vamo* silenciar agora que a menina vai começar a aula dela ... psiu ... ok? Vira pra frente, presta atenção ...

() ((alunos conversando)) ... psiu ... ((alunos conversando e arrastando carteiras))

PG ela vai iniciar o segundo, o segundo bimestre, começa hoje já, tá bom?

EA good morning, guys?

As good mo::rning.

EA my name is ((nome da Estagiária A)), ok? () Ok, my name is ((nome da Estagiária A)).

((apontando para um aluno)) what's your name?

my name is ((nome do aluno)).

EA muito bem. () e ... só pra ... pra constar, eu sou estagiária, certo? Tô fazendo uma experiência aqui na turma de vocês, tô cursando letras – inglês, na:: UFCG, e aí é obrigatório a gente fazer o estágio na:: ... no ensino fundamental e no ensino médio

() fazer uma experiência de estágio no 3º ano, que é a turma de vocês. Ah:: de novo, meu nome é ((nome da Estagiária A)), não sou substituta, sou estagiária

((alunos riem))

EA nice to meet you, prazer em conhecer/ () sem problemas () em conhecerem, ok?

Então, ah:: ((alunos fazem barulho)) () quantos de vocês ... quantos de vocês querem fazer o ENEM? ((alunos fazem barulho)) To::dos? () então gente, o que vocês acharam da:: da votação? ((votação na câmara dos deputados sobre o impeachment da presidente Dilma Houlseff))

A eu adorei.

EA a votação ontem na:: ... *aonde* foi a votação ((alunos fazem barulho)) *Aonde?* Na câmara DOS?

As deputados.

EA muito bem. Ah, é:: gente, língua inglesa não é só gramática, a gente tem que saber as atualidades () que vocês *tão* interessados, então só uma dica pra vocês se manterem informados () vocês estão a par do assunto () Ok? Ah:: então o assunto de hoje ... vocês já conhecem ... já conhecem, né? Qual o assunto de hoje? ... *Modal verbs*. Ok? Então, alguém pode cita::r um verbo modal?

A *Sir*.

EA Como?

A *Sir*.

EA *Sir*? Ah ... seria um pronome de tratamento, né? () I::sso. É um verbo ... Qual a função do verbo modal?

A *Excuse me*.

EA *Excuse me*? *Excuse me* é um verbo? ((alunos rindo)) não? bom, é:: os verbos modais são verbos ((aluna chega atrasada)) *good morning!* ((alunos conversando, arrastando carteiras)) eu dei good morning e ela não respondeu. *Good mo::rning?* ((alunos rindo)) ok.

Ah::

A É bom di::a.

EA Ela sabe.

A Ela disse: eu *num* sei. ((alunos rindo)) ()

EA Silêncio, por favor. Então, os verbos modais, como o próprio nome *tá* dizendo, são verbos. Verbo () é aquela, oi? ((aluno falando com a estagiária)) () é:: vocês sabem o que são verbos, né? () poder conjugar, eu, tu, ele, nós, vós, eles. Então vocês conhecem os pronomes pessoais, né? Então, os verbos modais é:: eles são tipos diferentes de verbos,

eles ... alteram ou completam o sentido do verbo, é:: principal, ok? Então (quando a oração é:: tiver u::m verbo modal, normalmente vai ter outro verbo depois dele, entenderam?

A Não.

EA Vai ter ... é:: como, como uma frase é formada? () pode ser, pode ser. (Como) uma frase é formada? é:: sujeito, verbo e complemento, né isso? Então, as orações que:: que:: são construídas com verbos, verbos modais, geralmente tem dois, que é o verbo modal e o verbo principal, certo? Vocês querem anotar o que são verbos modais? Então anotem: os verbos () verbos moda::is () *modal ve::rbs*, ((arrastando carteiras)) *can you repeat? Class, can you repeat? Modal verbs ()* Vocês podem repetir? *Modal verbs ...*

A's *Modal verbs ...*

EA *Thank you*. Ah:: obrigada, certo? () Então, gente, os *modal verbs*, eles alteram ou ... quem lembra? () alteram, ou ...

A completam

EA completam, muito bem.

A valeu!

EA ... o sentido do verbo principal.

A ... alteram ou completam o sentido verbal. ()

EA Anotaram? () Anotaram? Certo, então

A alteram ou completam o sentido do verbo principal.

EA alteram ou completam o sentido do verbo principal. Certo? *Modal Verbs*. Então, gente, é:: alguém () pronome. Um pronome pessoal. (). Yes. Como seria em inglês? () Muito bem. Agora, ah, um *modal verb*. Por exemplo? *Can*, ok? *Do you understand?*

A's Sim.

EA *yes? Do you understand?* Quando eu digo *do you understand*, vocês entendem? Não? *Do you understand* significa 'vocês entendem'? Ok? *Do you understand 'can'?* Yes? *Can* é o verbo...?

A's ()

EA Certo? Alguém disse que entendia.

A É um verbo modal.

EA É um verbo modal e a tradução é...?

A Posso.

EA Isso. É o verbo poder. Mas como ele é um verbo, é::, como ele é um verbo modal, ele geralmente vem o que?

A's ()

EA segui... isso, ele vem seguido de um outro verbo, *num* é? Então que verbo a gente pode colocar aqui?

A *help*.

EA Por exemplo?

A's ()

EA muito bem. Quem foi que disse *help*? Muito bem. Então *tá* faltando alguma coisa nessa frase, *num tá?*

A *tá*.

EA o que eu posso colocar aqui *pra* completar?

A *you*.

EA *you*. muito bem. *I can help you. Do you understand? I can help you?*

A *yes*.

EA *yes? Everybody?* Todo mundo entende?

A's *no, no*. ((risos)).

EA *I can help you*. Por exemplo, você *tá* fazendo um *homework*, *do you understand homework?*

A's *yes*.

EA isso que vocês *tavam* entregando à professora? Vocês *tão* fazendo o *homework*, *tá* muito difícil, então eu digo *I can help you. Ok? Yes, very well*. Ok, então, é:: vocês entenderam de um modo geral, é:: o que são os verbos modais, *num* é? Eles são verbos que vão ajudar, né, além deles terem significado eles ajudam na estrutura da frase e eles::

é, normalmente vem seguidos de outro verbo mais, *num* é isso? Então vocês já anotaram a defi, a definição de *modal verbs*, eu vou colocar a listinha aqui no *blackboard* pra quem quiser anotarem, se quiserem anotar

A's ()

EA ((escrevendo no quadro))

A é c-a-n ou c-o-n?

EA é um *a, can*. ((após alguns minutos)) então, esses são os verbos modais, ok? Ah, agora mesmo nós acabamos de formar uma frase com um verbo modal, qual é a frase?

A's *I can help you*.

EA *I can help you*. Então essa é uma frase afirmativa, né?

A's é.

EA Olha, então essa estrutura vai () praticamente todos os verbos modais. A gente vai ter ... um sujeito, o verbo modal... o verbo principal e o complemento da, da frase, certo? É:: normalmente o verbo principal vem depois do verbo modal que no caso é esse aqui, o verbo *can*, ele vai vir no infinitivo sem o *to*, certo? Mas no caso do *ought to*, ele já tem o *to* na estrutura dele, né, então, essa vai ser uma exceção. Mas a gente normalmente não vai usar o *to* antes do verbo que vai *tá* no infinitivo depois do verbo modal. *Do you understand?*

A's *yes*.

EA *yes?* ok? Então, gente, essa frase aqui é uma frase o quê? Afirmativa, interrogativa...

A afirmativa.

EA afirmativa. Como vocês podem formular uma frase interrogativa?

A ()

EA *yes*, colocar a interrogação, e o que mais?

A's ()

EA é, perfeito. A gente sabe que o *do*, que é um auxiliar que nós usamos *pra* fazer perguntas e negativas, mas nesse caso nós não precisamos, porque o *can* já é um verbo modal, então ele já supre essa necessidade. Então um detalhe importante, que o colega lembrou, é:: a gente não precisa usar um auxiliar quando a gente *tá* trabalhando com verbo modal, certo? O verbo modal ele já é um auxiliar, então ele faz essa função. Muito bem lembrado. *Tá* bom, gente? Então qual é a estrutura de uma frase interrogativa? Vocês lembram? Em português, se a gente tem uma frase afirmativa, a gente coloca uma interrogação e já, e já virou uma pergunta, *num* é isso? E inglês? Inglês tem uma diferença, a gente tem que fazer uma inversão, *num* é?

A's ()

EA Isso. Troca o verbo com quem?

A's ()

EA o verbo e quem mais? () O verbo e o...? () Pronome ou o...? Sujeito da oração, não é isso? Então como fica a... estrutura

A *Can I help you?*

EA *Can I*:: (escrevendo no quadro)

A's *help you*

EA *help you?* Muito bem. Então, *can you help me? Yes?*

A's *yes*.

EA Ok. Seria bom, né? Colocar uma resposta quando a gente faz uma pergunta () Então... e:: se a gente quiser transformar essa frase aqui numa negativa, o que que a gente faz?

A Adiciona *not*.

EA exatamente, adiciona *not*. Nós sabemos que o *not* vem depois do... do...? Verbo. Mas como nós temos dois verbos, e agora?

A vem depois do verbo modal.

EA vem depois do verbo modal, muito bem. Então, onde é que é *pra* colocar o *not*?

A's ()

EA depois do...

A *can*.

EA mas o *can* tem um detalhe... quando a gente coloca o *not* nele, a gente coloca () na palavra, certo?

A's certo.

EA *cannot*, tudo junto, certo? Ou então você pode abreviar, exatamente, *vô* colocar aqui. Então como fica? A negativa?

EA e A's I can't...

EA *tá* vendo? Fica juntos... *I cannot help you. Ok? Can you repeat? I cannot help you.*

A's *I cannot help you.*

EA *yes*. A gente pode abreviar esse *cannot* como?

A's *can't*.

EA muito bem... *I can't help you. I can't help you. Can you repeat?*

A's *I can't help you.*

EA *I can't help you.* () Então, gente, ah... nós temos aqui uma noção... de como funciona a estrutura do, das, das... frases utilizando verbo modal, o verbo principal, o complemento, o sujeito, *num* é isso? O sujeito tem que ser só *I*?

A's não.

EA não? A gente pode substituir com... o que, por exemplo? (aluno faz uma pergunta) você acha que a gente colocaria o *not* aonde? Depois do verbo, *né*? *Tá* certo, entre o verbo e o *to*. É:: então, qual foi a pergunta? Sim, ah... se a gente pudesse substituir o *I* (um aluno dá uma sugestão). Mas seria um possessivo, *né*? Mas um pronome pessoal. (um aluno sugere *it*) *é*, mas aí o *it* significaria... não seria uma pessoa, um animal ou um objeto... poderia nesse sentido, *né*? Que mais? Outro pronome.

A *she*

EA *she*. Então... vocês entenderam que na terceira pessoa... do presente, *num* foi? A gente vai acrescentar um... um... ao verbo a gente acrescenta um... *s*. *Num* é um *s* que a gente acrescenta no presente, na terceira pessoa? Então *she*, como o colega mencionou, é terceira pessoa. Mas como *can* é um verbo modal ele não precisa... de... é:: complemento. *Num* precisa desse *s*, certo? Então vocês nunca vão acrescentar esse *s* na terceira pessoa no *can* e nem em nenhum outro verbo modal, combinado? Certo? Então... *she can...*

A *help you.*

EA *help you. Ok? So... she can help you. Ok? Do you understand? Yes?* Ela pode te ajudar. ((falando com uma aluna)) Então, gente, ah... a gente do mesmo jeito que troca aqui o... o pronome, poderia trocar o complemento no final, *né*? Por exemplo, a gente poderia colocar o que aqui? ... *Do you understand us? Vocês não estudaram isso? Do you understand? Yes or no?*

A's *no*.

EA *No? Us*. Nós, ok? É, é um *nós* pra o final da frase, a gente não usa *we* no final da frase, a gente usa *us*, *so... she can help us*, ok? Então, vocês já ouviram ou já viram algum outro verbo modal desses aqui? Além do *can*?

A's *could, may, must...*

EA o *could*, o *could* ele expressa o quê? O que ele expressa?

A's ((alunos murmuram possíveis respostas))

EA uma possibilidade, *num* é isso? Uma probabilidade. Por exemplo... se a gente substituir aqui o *can* pelo *could*... *é*, ela, *é*, mas aí *é* uma possibilidade, então...

A ((aluno faz um comentário))

EA *é*, ela... poderia... ajudar você. *Né*? Ela poderia ajudar você. Então, *é*:: o *could* expressa uma possibilidade. O... o *may*... vocês lembram o significado de *may*? Não? Por exemplo... quando a gente chega atrasado na aula... e quer entrar... que palavra educada a gente pode usar?

A's licença.

EA *in English?*

A *excuse me.*

EA *excuse me?* E depois de *excuse me*, (que *cê* disse licença)... posso entrar? *May... I...* como *é* entrar? *Come in? Ok? Excuse me, may I come in?* Então, o *may*... ele vai ser muito usado *pra* pedir...?

A permissão.

EA permissão, muito bem. Certo? Então o *may*, ele tem uma tradução que pode ser confundida com o *can*, mas o *can* normalmente expressa... é:: capacidade, habilidade, certo? Normalmente, não cem por cento das vezes... e o *may*... ele normalmente... é:: é usado pra pedir autorização... *ok?* Então... *ah:: may I seat?* Por exemplo. *Do you understand? May I seat? May I seat here? Do you understand?* Perguntei se posso sentar. *Ok?* Então o verbo modal que a gente usa *pra:: pra* pedir permissão é o::

A's *may*.

EA *may*.

A ((um aluno pergunta sobre o verbo *might*)).

EA o *might* tem um significado parecido, mas ele expressa uma possibilidade mais remota. Por exemplo... *ah:: eu posso ir à festa hoje... ah:: mas eu não tenho muita certeza () I might go to the party... tá certo? Acabou, né? () até a próxima, ok? Bye bye.*

Aulas 3 e 4 – 05/05/16

EA *ok... vamo lá gente... estão prontos já? prontos? prontos? prontos? beleza? Todo mundo relaxado aí? já? posso? ((alunos se organizando nas carteiras))... certo gente olha good morning everybody good morning*

A's good morning

EA good morning?

A's good morning

EA tô esperando esse lado responder... good morning

A's good MORning

EA *ok é que eu não gosto muito/ não gosto muito de falar sozinha... então gente olha... what day is today?*

A *hã?*

EA *What day is today?*

A vinte e oito

EA *twenty-eight ok ((alunos conversando))... olha isso... eu perguntei que dia é hoje () ((risos))... today... today is... o dia da semana... qual é o dia da semana? ((alunos falando))... o dia da semana?*

A's quinta-feira... quinta

EA *in English? ((alunos falando))... in English? ((alunos falando))... how do you say quinta? thursday*

A *thursday*

EA ((escrevendo no quadro))... *vocês/ vocês (não) conhecem a estrutura da data gente? a gente escreve today is... thursday... primeiro o dia da semana... aí depois a gente coloca... depois a gente coloca o quê pessoal?*

A's a data... a a data

EA *the month... what's the month?*

A cinco ((risos))

EA april? may?

A's março... ()

EA hã?

A mês

EA yeah

A maio

EA may

A's MAY ((alunos conversando))... e por último...

A o ano

EA the day

A o dia

EA the day... what's the day?

A cinco

EA yes... mas o número do dia... a data em inglês a gente coloca em número cardinal ou ordinal? lembram da diferença do cardinal e ordinal? ((alunos falando))... cardinal um dois três quatro cinco... ordinal primeiro... segundo... terceiro... quarto... o ordinal... certo? em português a gente usa só o primeiro né? o número ordinal... hoje é primeiro... aí depois hoje é dois hoje é três hoje é quatro né? mas em inglês a gente sempre coloca o ordinal... aí a gente vai simbolizar isso com th no final... normalmente é th mas tem algumas exceções... o um o dois e o três... que é first ((escrevendo no quadro))... second... e third... ok? aí () é tudo th... do you understand?

A's yes

EA yes? first... second... third ((um aluno faz uma pergunta)) oi? ((o aluno repete a pergunta)) yes... yes... ok? so... can you repeat ()... first

A's first

EA everybody... first

A's FIRST

EA second

A's SECOND

EA third

A's THIRD

EA yes... vocês conhecem esse som () que faz athim? ((assim com o som do th do inglês))

A como é?

EA athim? ((assim com o som do th do inglês))... ((alunos comentando))... () que fala assim aí fala athim? pronto ()... certo? () que na nossa língua portuguesa não existe (então essas pessoas) privilegiadas que falam athim né? elas já conhecem... mas a gente – pois não –

mas a gente não conhece normalmente esse som (na) língua inglesa () a ponta da língua nos dentes de cima... certo?... então... third... é o mesmo de thank you... ok?

A's hã? hã?

EA thank you

A's THANK YOU

A é thank you ou é tank you?

EA thank you () o th o som é parecido com (f)... é t parecido com (f) ((alunos falando))... ok? então pessoal olha... do you remember... do you remember last class? do you remember last class?

A não

EA não? ((alunos falando))... oi? você lembra da aula passada?

A não

EA não?

A yes ()

EA ok? então gente eu vou perguntar mais uma vez só pra/ só pra ter certeza que cês sabem que dia é hoje... what day is today? today is... Thursday

A's thursday

EA may

A's may

EA five... ok? today is... thursday... lembram do som? thursday

A thursday

EA thursday

A (como é que) pronuncia o cinco?

A five... é five

EA o cinco é five mas ele (num é um ordinal)... a gente coloca um... no final... () número ordinal... () a pronúncia do número ordinal é (o) mesmo número aí no final ele termina em th... esse som do th (é isso que eu tô) ensinando pra vocês... ((risos))... então fiveth ((a forma como ela pronuncia))... não... () ok... é questão de prática é questão de prática... mas como o inglês é importante () né?... então vamo lá... éh:: o tema da/ da aula passada qual foi?

A modal verbs

EA modal verbs

A's verbs... verbs... verbs... verbs

EA modal verbs... então... ah::... quem lembra da definição de modal verbs? não () minhas palavras ()

A é um verbo que acompanha um verbo

EA é um verbo que ele vai tá sempre acompanhado de um outro... que ele é um auxiliar num é? que mais? O que que ele faz com a... com a frase? Vocês anotaram eu pedi pra vocês anotarem ()... lembram?

A eu sei pera aí

EA me diga aí... o que que um modal verb faz?

A ele altera ()

A altera ou complementa o sentido do verbo principal

EA muito bem então o modal verb ele vai ser um auxílio né? ele vai ser um auxílio... então isso significa que a frase vai ter um modal verb e vai ter outro verbo mais... lembra que eu dei uns exemplos? vocês anotaram algum? vocês lembram dos modal verbs né? eu escrevi todos

A am ham

A sim

EA então... me dá um exemplo que eu dei pra vocês a aula passada ((aluno tenta ler))... can I... go... ((alunos tentam ler))

A ela quer o exemplo né os verbo não

EA qual foi o exemplo?

A o exemplo ()

A she

EA foi uma frase né?

A she can help you

EA she can help you ((escrevendo no quadro))... então... o que eu tô dizendo aí gente? she can help you... o que eu disse?... hã? she can help you... o que eu disse?

A ela pode (ajudar você)

EA yes... ela pode ajudar... então... éh a gente também falou sobre a estrutura... sobre a estrutura das frases... afirmativa... interrogativa e negativa num foi?... num foi pessoal? porque que ele tá de costa pra mim? ((referindo-se a um aluno))

A eu tô fazendo um trabalho

EA mas... de inglês? ((alunos falando ao mesmo tempo))... ah:: certo... então faça só a gentileza de não ficar de costa pra mim porque fica muito desconsiderado

A oxi ((alunos falam ao mesmo tempo))

EA é ()... aí dá pelo menos um ar de que você tá se importando com a aula... já que não tá ((aluno faz um comentário))... hã? ((aluno repete o comentário))... ()... I can... help you... ok... agora vocês podem me dar um exemplo com outro... modal verb que não seja can?... não?... mas vocês conhecem os verbos modais? olha gente... éh:: o verbo modal aqui é can e quem é o outro verbo? o verbo principal?... nessa frase aqui quem é?

A help

EA help... é o verbo o quê?... ajudar né isso?... então aqui nós temos duas frases afirmativas... como é que você faria pra negar? ((alunos respondem))... como?

A not... coloca o not ()

EA acrescenta o not aonde?

A (depois do) verbo... (depois do) verbo

EA depois do verbo... qual dos dois verbos?

A's can... do can

EA do verbo modal... muito bem... então a gente acrescenta o not... só que... e se a gente quisesse que essa frase na verdade fosse uma pergunta... como é que a gente faria?

A's can... can I... can I

EA isso... a gente inverte o verbo com o pronome num é?... mas como nós temos dois verbos o verbo que a gente vai usar inver/ na inversão é o... modal... então ((escrevendo no quadro))... certo... mas quando a gente faz uma pergunta... éh... eu quando... quando estimulo vocês a fazerem frases interrogativas eu... também gosto que deem a resposta então... can she help you? yes?

A's yes ()...

EA ok... yes she can... então gente vocês anotaram na aula passada uma lista com os verbos modais num foi?

A's foi

EA vocês lembram do significado? desses verbos?... lembram?

A a professora não disse

EA eu não disse todos? ((alunos respondem))... certo... então nós temos o verbo can que é o verbo que expressa

A's posso... posso

EA hã?

A posso... poder

EA and? éh... éh... capacidade (isso) quer dizer... éh... ele... ele:: fala de poder e () poder mas ele expressa uma capacidade... ele fala que POde... mas num é o mesmo pode da permissão é aquele pode que fala que eu sou capaz... certo?... então I can swim... né eu posso nadar... mas num é que eu posso que me deram permissão pra nadar... é que eu posso porque eu tenho capacidade... certo? o significado... o verbo que a gente usa pra falar de permissão é outro... tem a mesma tradução... mas a gente usa pra... falar de permissão lembra qual é?... o mesmo significado do ()... começa com m... ()... então qual é o verbo gente? ()...

A may... may

EA MAY... então... bem quando você entra na loja o que a vendedora chega e fala?

A posso ajudar?

EA então quando você diria em inglês?

A may I help you?

EA may I?

A can I help you

EA help you?... o can é poder... é porque o can é poder... posso ajudar? ((alunos falando)) so que... só que quando a gente vai fazer éh pergunta... vai pedir pra ajudar... quando você vai falar mais polido você usa o may ((alunos conversando))... o can é pra falar (...) ((um aluno faz uma pergunta))... é o verbo poder... é a mesma tradução do can... e é a mesma palavra também do mês de maio... é isso que eu tô dizendo a vocês ()... estranhou né? mas é assim mesmo... no inglês acontece isso... então gente olha... o can e o may tem a mesma tradução ((alunos fazendo barulho))... (o que) vai mudar é o quê? é o () tá certo? então o can ele fala que você PODE no sentido de que você tem capacidade de fazer... e o MAY ele fala que você pode... mais ou menos no sentido de dar autorização... permissão entende?... por exemplo eu falo... éh::... may I go to the restroom?... posso ir ao banheiro? certo? então eu vou usar o may e não o can porque... claro que você tem a habilidade de (...) ((alunos fazendo barulho))... então ()... então gente éh::... eu quero agora falar com vocês sobre os demais verbos modais né porque na/ essa deveria ser uma revisão... então na aula passada a gente já falou dessa diferença do CAN e do MAY... e quais são os demais verbos modais? ((um aluno faz uma pergunta))... coloquei na lousa... vocês lembram do significado ()... vamo/ falar deles agora... o verbo... MUST... por exemplo... esse verbo MUST é um verbo... você pode traduzir como dever... éh::... I must go... eu devo ir... certo? ele é um verbo que fala::... éh::... no sentido de::... de dever mesmo de::... obrigação... certo? dever obrigação... então... oi? ((um aluno fez uma pergunta))... qual?... o ought ele fala de uma permissão também mas é mais no sentido de um conselho... é uma permissão... é uma::... permissão não... é um... dever mais leve... ele fala... ah:: you ought to... study... you ought to study certo? você devia estudar... então ele tá falando que você devia mas é/ é um conselho ()... já o must (...) ((alunos conversando))... could/ o could é o verbo que expressa probabilidade... cês tão prestando atenção gente? que eu tô falando dos verbos um por um... e aí eu vou cobrar essa informação depois... isso aqui é aula... então eu tô falando de cada verbo e eu vou exigir esse/ essa informação depois... eu tô dando a informação eu quero de volta certo?... é só emprestado... então... o verbo could ele fala... vocês sabem como escreve could?

A c-o-u-l-d

EA isso... o verbo (...)

A sem o u significa frio né? sem o u

EA cold... é frio... então... o verbo could ele fala... de uma probabilidade... por exemplo... ((um aluno faz uma pergunta))... oi? ((o aluno repete a pergunta))... é... uma coisa que você não tem certeza mas que talvez (...) ((outro aluno faz uma pergunta)) YES... por exemplo... éh::... será que éh::... eu poderia... eu poderia éh ir trabalhar amanhã

A mas eu num quero ((risos))

EA como se não fosse minha obrigação né? I could... I could go... to?... trabalho?

A's work... work

EA amanhã? amanhã?

A tomorrow

EA tomorrow ((escrevendo no quadro)) ((alunos conversando))... ok? () (...) ((um aluno faz uma pergunta)) oi? ((o aluno repete a pergunta... a EA responde))... então... éh::... como eu dizia... éh o verbo could ele fala de possibilidade de/ de chance... uma chance que ainda não é certeza tá bom?... o que mais? me falem outro verbo... should... e o verbo should? ((alunos fazem comentários))... hã?... e o modal verb should?... o que significa?... () ele tem o mesmo significado de outro verbo que é o ought to ((escrevendo no quadro))... o mesmo significado... ele dá conselho... () que você deveria fazer tal coisa... mas não é uma obrigação é/ é um tom mais leve... quando você usa o should... ou o ought to é um tom mais leve do que o must... tá certo?... o must você fala () certo? mas ()... e o should/ o que o should ()... certo? ()... certo? então... então nós temos... então... éh:: gente... quando eu falo que o mus/ o must por exemplo... ele é um verbo que ele é um pouco mais ()... (então quando você vai) fazer uma coisa... ele também serve pra você falar... que algo deve ter acontecido... não necessariamente uma ação de uma pessoa... mas que algo aconteceu por exemplo... éh::... Cunha não é mais o presidente do senado... num é isso? que aconteceu agora?... (já viram) essa informação? então ele ter sido expulso... ele deve ter sido expulso... esse DEVE quando você ACHA... certo? você acha fortemente que algo aconteceu então vai ser... MUST ((um aluno faz um comentário))... exatamente... ((a professora titular da turma faz um comentário sobre o verbo must))... é mas ele também fala de... uma... coisa que que você ACHA que aconteceu... é... ele fala também quando você acredita que uma coisa aconteceu... aí você... você diz a/ (...) ((a professora titular faz outro comentário)) é... é uma opini/ é... mas uma coisa que você realmente acredita... não é uma probabilidade TÃO remota né?... então olha por exemplo... quando você diz... quando você diz o motivo antes... por exemplo... éh::... ((EA)) não tá mais na universidade... ela deve ()... então (...) pois não... então você fala de um (acontecimento) que dá base para você afirmar outra coisa... por isso que usa o must... porque você tem moTlvo pra acreditar... tá entendendo () por quê? é uma opinião sua mas você tem um motivo forte pra acreditar nisso... tá certo? num é só uma/ uma coisa assim... remota é uma coisa que você tem quase certeza... tá certo? cês entenderam?

A's sim

EA agora olha... eu vou... eu vou anotar aqui pra vocês... um exemplo... ((AE escrevendo no quadro... alunos copiando no caderno e conversando))... então gente... gente... olha acabei de explicar... éh::... os usos então de acordo com a explicação se vocês éh precisam preencher isso aí... primeiro vamo/ entender a frase... Erica... Erica... aí tem o espaço... gone out... vocês lembram desse verbo? gone? não?... não lembram do gone? vocês lembram do verbo go?

A go

A não

EA o verbo ir né?... e qual o passado de go?

A (goed) ()

EA go é irregular né? o verbo::... os verbos regulares a gente acrescenta ed... mas como go é irregula::r o passado é went ok? ma::s além do presente e do passado qual é a outra forma do verbo (existente)?... o:: presente coloca o ()... mas eu tô... tô me referindo a outra forma do verbo que é o? par?... par? ti?

A cípio

EA participio... participio passado... então o participio de go é? gone... qual é a tradução gente? qual é o participio do verbo ir?... ido... ido... certo?... presente ir... passado... foi né? ou fui... e participio?

A ido

EA ido... então... Erica... gone out... I-can't-see-her... então do you understand? I can't see her?

A eu não posso (...)

EA qual é o verbo see? o verbo see?

A's ver ver ver

EA i::sso... e qual é o verbo can?

A's posso posso

EA é... no sentido de ter a capacidade né?

A eu não posso vê-la

EA eu não posso vê-la... eu num tô vendo ela aqui... então Erica... Erica?... could... gone out né? então éh Erica deve ter?

A's IDO

EA ido... certo?

A eu não posso vê-la

EA eu não poss/ eu não tô vendo ela aqui então ela deve ter ido embora... certo?... gone out... ido embora tá certo?... ((alunos conversando))... então ()... outro exemplo ((escrevendo no quadro))... ok ()... vocês podem identificar aqui pra mim os verbos? quais são os verbos nessa/ nessa alternativa?

A's look look

EA look... que é o verbo o quê? ((alunos falando))... o verbo look... tem relação... tem relação com/ com isso... por exemplo por exemplo... she looks beautiful today

A ela está bonita hoje

EA isso... looks tá relacionado a aparência... ela parece né? mas aí fica (oculta) essa palavra... então... é o verbo parecer... certo? também pode ser o verbo olhar... look at me... look at me... olhe pra mim... mas se eu falo... she looks beautiful... (dizendo) que ela tá... linda né? então parece linda... então... éh::... outro verbo aqui...

A might

EA outro verbo

A can... m-i-g-h... might ((pronunciando mit))

EA might ((corrigindo))... ((alunos conversando))... muito bem... éh:: então... might é um verbo o quê?... qual o sentido desse might?... cês tão percebendo que os verbos modais éh::... tem sentido repetido? muito repetido (e) vai mudar só o uso dele?... então... o verbo might... o que significa?... é o verbo deve... de quando você acha... mas aí é só uma/ é só um palpite... você num tem certeza... certo?... o might ele é leve... certo?... é o deve mas...

num é uma/ uma obrigação é uma (num é uma opinião) é um pensamento seu... certo? então () might... tem outro verbo aqui ó/... vocês pularam... que verbo é esse?... é o verbo tired... o que significa tired?... eu sou tão sedentária... quando eu terminei de subir essas escadas eu tava... tired ((alunos respondem)) yes... I was tired... ok?... cansada no passado () cês tão vendo?... ((um aluno faz uma pergunta))... isso aqui?

A sim

EA awake?

A sim

EA quando você tá::... ((alunos conversando))... ((EA tirando uma dúvida de um aluno))... he looks tired então... vocês já entenderam até aí né?... he looks tired

A ele está cansado

EA he might... outro verbo... qual é o verbo have?... I have... lots of money... I have... I have... claro que é mentira né?... I ha::ave... lots... muito... money

A eu tenho

EA I have... eu tenho então I have é o verbo? ((alunos conversando))... então o verbo have é o verbo o quê?

A's ter

EA ter... é o verbo ter... então aqui tá... he might... have... () verbo... que é o verbo principal... he might have tã ã ã awake... o que é awake? ((um aluno sugere uma resposta)) não... olha gente todo dia... todo dia seis e meia da manhã... you have to be AWAKE... certo? então você colocou o despertador pra ficar AWAKE (às seis horas) ((um aluno faz uma pergunta)) hã?... acordado certo?... awake... então... certo? awake... então... all night pessoal... all night... night é noite mas a::ll night

A's durante durante

EA to::da a noite certo? então então vamo/ () essa frase... vamo/ vamo/ traduzir pra mim

EA e A's ele... ele... parece... parece... (muito) cansado... ele...

EA might parece com o mu::st... parece com o must... só que must é mais forte e might é só::... opinião... e::le... ele de::ve... o que é que significa (have)?

A (ser) (ter)

EA acordado toda a noite... ele deve (ter) o quê? ()... ele deve ter... ele deve ter ficado ((alunos fazendo comentários))... não... o verbo modal já tá aqui o might ((alunos fazendo barulho))... o verbo to be no particípio () ((alunos arrastando carteiras))... o verbo to be no particípio passado... lembra?... have been... certo?... pessoal... agora () pedir uma coisa a vocês... pessoal olha... atenção só um minuto... acabou a aula... deixa só eu pedir uma coisa a vocês... próxima aula segunda feira eu vou estar aqui de novo com vocês e a gente vai fazer uma atividade que tem a ver com o ENEM... preparação (pro) ENEM ((alunos arrastando carteiras)) ()... eu preciso que vocês em casa façam ()... esse trabalho é simples () em casa vocês procurem conhecer as habilidades que o ENEM envolve... certo? pesquisar em casa as habilidades que o ENEM envolve... tá bom? a gente vai estudar essas habilidades ((alunos fazendo perguntas))

Aulas 5 e 6 – 09/05/16

EA mas e o computador?... na sala não tem computador... é pra gente trazer?

A acho... num tinha um grande não?

EA tem que trazer o computador grande num tem notebook aqui não?... aqui não tem não notebook? na escola? ((alunos conversando))... minha nossa senhora... descer e buscar o notebook? o computador? ((alunos conversando sobre o computador))

A o grande tava ocupado?

EA acho que não eu nem perguntei pensei que tinha ((alunos conversando))... eu pensei... eu pensei que era uma sala que tinha preparada com data show aí eles me deram só o/ o data show como é que vai colocar sem computador? ((risos))... eu vou descer a/ o problema é que eu vou perder um horror de tempo se eu for descer pra buscar isso... deixa aí eu vou dando aula... se sobrar tempo eu... mudança de planos... acontece... pessoal olha... bom dia everybody good morning

A's good morning

EA eu tinha preparado uma atividade no... em slides éh lembra que a aula passada eu pedi pra vocês pra... pesquisarem as habilidades e competências que o ENEM trabalha? ((alunos falam e riem))... sim eu pedi... e:: algum de vocês fez? ((alunos falando baixo))... não?... bom pra variar ((a professora titular)) também não deixo::u... essas canetas de escrever na lousa então... a gente vai ter que vi/ que se virar com o que tem... éh anotem nos cadernos de vocês... dessa vez (...) pois não?... dessa vez nenhum de vocês vai chegar quinta-feira dizendo que não sabia... certo? eu avisei no final tava uma bagunça como sempre e aí vocês não lembram mas... éh::... eu preciso que vocês pesquisem em casa as habilidades e competências que o ENEM envolve pra língua estrangeira certo? ((alunos falando e escrevendo))

A licença

EA anotaram?... habilidades e competências... língua estrangeira que o ENEM envolve... sobre isso nós temos uma aula preparada... que seria é/ () foi programada pra hoje... éh... mas nenhum/ nenhum de vocês fez o dever de casa ((risos)) então (...)

A isso é normal nessa sala

EA não isso não é normal

A pra nós é

EA então eu vou... eu vou entregar a atividade... na verdade isso é um trabalho... extraclasse... certo? não/ não foi programado pra ser feito em sala de aula... éh:: a gente estudou... a gente estudou já três dias modal verbs... três aulas seguidas modal verbs... aí eu trouxe um trabalho pra que vocês façam em casa... com o suporte de qualquer pesquisa que precisem... livro gramática na internet... como preferi/ preferirem... e::... () a gente vai corrigir... na próxima aula... eu vou... eu vou ler com vocês... e tirar qualquer... eventual dúvida... ((distribuindo a atividade))... recebeu?... faltou muita gente né?... vou fazer o seguinte... como a professora ((diz o nome da professora titular)) já foi eu vou passar uma lista de frequência ((preparando a lista de frequência))... hoje é dia nove é?... nove?... é?... assinem o nome de vocês porque () não tem diário... e aí depois eu passo pra professora pra saber quem tava presente... éh::... todos já tem o tra/ o:: trabalho em mãos né?... vamo/ fazer o seguinte... mais uma vez esse trabalho é pra ser feito em casa certo?... com o

aparato de pesquisa (se for) necessário... eu preciso que vocês tragam na se/ na:: quinta feira... pronto certo? completamente respondido... éh:: aqui vocês tem as questões vocês vão anexar uma folha bem organizada... éh:: com tudo que tá sendo solicitado... e vão indicar as ferramentas de pesquisa que vocês usaram certo?... precisa ser referenciado... se vocês pesquisarem em uma gramática tem que colocar a referência da gramática... se pesquisarem num site tem que colocar o site... certo? deu pra entender?... sim ou não?

A's sim

EA ok... então (...) ((um aluno faz uma pergunta)) de preferência numa/ numa folha::... de uma maneira que fique mais organizado... num/ num... tem nenhum tipo de folha... () tá bom?... do jeito que fique mais organizado... então quinta-feira eu vou receber esse trabalho... éh::... nós vamos corrigir e eu vou repassar pra professora... certo?... ainda não sei se isso vai éh... valer exatamente nota ou complemento num sei mas éh... ela quem vai resolver com vocês... mas esse trabalho precisa ser feito dentro de/ desses parâmetros tá certo?

A tá

EA tá claro?

A tá

EA ok... então vamo/ lá... alguém pode ler o texto? ((risos))... qual a graça?... vamo/ lá? aliás todos vamos ler... vamo/ começa:: vamo/ começar aqui? ((alunos falando))... vamo/ lá... read the text ((apontando para um aluno que começa a leitura)) (ok)... você? ((apontando para outro aluno que se nega a ler))... não é opcional é uma atividade de::... éh participação na aula... ((o aluno fala algo)) não ((risos e comentários))... não num é nenhuma brincadeira eu não tô/ convidando isso é parte da aula... vamos? não?... éh::... as pessoas que não/ que se recusarem a participar da atividade não vão nem assinar a frequência tá certo? () depois a gente éh:: conversa... a:: então... vai ((diz o nome do aluno)) ((o aluno faz uma pergunta)) pode perguntar gente se tiver dúvida... se tiver dúvida::... na pronúncia na hora da leitura pode perguntar de qualquer forma no final a gente vai... rever vamo/ lá... ((o aluno começa a leitura)) ok ((aponta para outro aluno, que continua a leitura)) ok... você? ((apontando para outro aluno, que começa a ler no ponto errado do texto)) so::? ((o aluno continua a leitura do ponto correto do texto)) yes ((chama o nome de uma aluna que faz um comentário)) não... pode falar... vamo/ lá ((a aluna continua a leitura)) ok... você? ((apontando para outro aluno que faz um comentário)) não recebeu? ((risos e comentários em voz muito baixa)) oi? ((o aluno faz um comentário e outros riem)) leia do jeito que você conseguir ((o aluno continua a leitura)) pode ler como você () ((EA limpa a garganta)) ok muito bem... éh:: você? ((apontando para outra aluna que faz um comentário em voz muito baixa))... a penúltima linha... () não precisa ficar perfeito a gente tá aqui pra tentar ((a aluna faz a leitura em voz muito baixa)) ok ()... muito obrigada... você? ((outro aluno continua a leitura)) ok muito bem... então gente agora eu vou dar dois minutos pra que vocês vejam sozinhos o texto... vejam novamente o texto e tentem extrair a ideia central... lembram que nas primeiras aulas a gente deu uma revisada nas estratégias de leitura?... então existem algumas ferramentas que vocês podem usar como as cognatas... as palavras que vocês já sabem... enfim... éh::... (tem que) entender a ideia central não é que tem que entender o texto nem traduzir... não tô/ pedindo tradução tá bom? só quero que deem uma lida... cada um de vocês... e tente entender o que quer que seja... se você entendeu uma linha só ou... duas palavras isoladas... o que quer que entendam tá certo? vamos (...) ((um aluno fala algo e a EA comenta))... certo pessoal? uma leitura silenciosa... ((os alunos comentam algo do texto com a EA)) tem a ver com graduação

A professora? ((o aluno faz uma pergunta))

EA como? ((o aluno repete a pergunta e a EA responde))... alguma de vocês ficou sem folha?... não entregou/ as duas tem?... ok? finish?... yes? terminaram?... deu pra fazer uma leitura geral?... sim ou não?

A não

EA tão terminando?... respondam gente ((os alunos dão respostas mistas)) ok... ((comentários e risos dos alunos))... vamos lá... olha gente eu vou fazer a leitura do te/ já deu tempo vocês darem uma leitura superficial certo? nesse texto... eu vou fazer uma leitura integral agora do texto pra que vocês escutem a pronúncia ok? pra que vocês prestem atenção na pronúncia das palavras... eu vou ler... bem lentamente... vocês vão prestar atenção tá certo? e aí... depois/ posteriormente a gente pode fazer uma segunda leitura pra ah:... dar uma avançada na/ na nossa pronúncia tá certo?... então... éh:... e aí depois a gente discute o sentido do texto... vamos lá... Xavier is an intelligent guy... and he plans to go to medical school... he thinks he may get a better job when he graduates... at the moment Xavier is working at the supermarket... and he can't pay for his studies... or buy books so he should try to get into a public college... Xavier is the oldest child and he thinks he must do something to help his younger brothers and sisters... as he already (noticed) they will need support... Xavier is brave... determined... and doesn't complain about life because he knows that things could be worse than they are now... ok?

A ok

EA vocês puderam observar na minha leitura? éh algumas palavras que tinham dúvida na:: na pronúncia?... vocês que leram conseguiram observar alguma palavra que:... que vocês tinham dúvida na hora de ler? e aí tiraram agora na hora da leitura? sim?

A sim

EA então vamo/ lá... everybody... todos vocês... repitam comigo por gentileza... intelligent

A's intelligent

EA guy

A's guy

EA medical

A's medical

EA school

A's school

EA he

A's he

EA thinks

A's thinks

EA lembram desse som que a gente aprendeu na aula passada?... na língua portuguesa nós não usamos normalmente... mas na língua () inglesa eles tem esse som e aí cês tem que praticar né porque não faz parte da nossa prática... na língua portuguesa então... a ponta da língua encosta nos dentes superiores... é uma mistura de t com f... então ((um

aluno faz um comentário) éh::... thinks ok? o som ((um aluno faz um comentário))...
THINKS... ok?... ah::... may

A's may... may

EA better

A's better

EA vocês tão acompanhando a palavra?... que eu tô/ lendo? eu tô/ indo na sequência...
primeira linha segunda linha certo? as palavras que eu acho que pode:: éh:: gerar dúvida...
se quiserem que eu pronuncie alguma que eu não tô/ falando é só pedir tá bom?... hã::
graduates

A's graduates

EA working

A's working

EA supermarket

A's supermarket

EA studies

A's studies

EA should

A's should

EA public

A's public

EA ...ah:: oldest

A's oldest

EA child

A's child

EA something

A's something

EA de novo something

A's something

EA ... younger

A's younger

EA brothers

A's brothers

EA sisters

A's sisters

EA ... complain

A's complain

EA tão vendo a palavra complain?

A's não... não

EA na penúltima linha ((alunos conversando))

EA already

A's already

EA isso... ah... ((nome do aluno)) tinha uma dúvida nessa palavra né? already... na terceira linha de:: baixo pra cima... already... everybody please... already

A's already... already

EA isso... e noticed

A's noticed

EA isso... e agora lá na última linha... knows

A's knows

EA certo? o verbo KNOW ok? saber ou conhecer... éh:: esse verbo começa com k mas vocês sabem que o k é mudo né? a gente ignora a existência dele... knows... repeat please... knows

A's knows

EA e por que tá terminado em s? esse knows?...

A por quê?

EA porque o verbo é know... por que tá terminado em s?... quem sabe? ((alunos sugerem respostas))... não é plural... confunde muito né o plural ((risos)) () mas é outra regrinha... bora gente... cês tão no terceiro ano... ((alunos murmurando e rindo)) (já até) passaram por iss/ ((risos)) já passaram por isso/ tô falando sério... como é?

A eu só aprendi a metade do verbo to be e mal ((risos e comentários))

EA metade? ((alunos falando ao mesmo tempo))... então vamos... vamos fazer um esforcinho agora então... gente esse/ eu num vou agora... éh::... explicar pra vocês simple present porque isso é tema... do primeiro ano e vocês já estudaram e a gente não tem tempo (a aula é curtíssima)... enfim... mas... esse... quando a gente acrescenta um s no verbo... indica simple present... terceira pesso::a... o verbo ganha um s... isso é regra geral tem algumas exceções... certo? então só pra:: vocês não confundirem com plural... quando o verbo ganha um s é porque a frase tá no? presente... tá certo?... então... por isso o verbo know fica knows ((uma aluna faz uma pergunta sobre an)) isso an é um... artigo indefinido... lembra do artigo indefinido em português? UM cara inteligente... artigo definido o a os as... indefinido um uma uns umas... certo?... então gente eu eu:: não preciso que vocês façam uma tradução do texto... mais uma vez o que eu quero é que vocês compreendam tá certo? mesmo que fique faltando:: éh:: o significado de umas palavras que vocês tenham dúvida... eu quero é a IDEIA éh:: central do texto... então alguma dúvida com a pronúncia? de alguma palavra? tem alguma palavra aí que fico::u (...)

A plans

EA hã?

A plans

EA plans tá certo... plans... ok?... because... muito bem e as palavras que estão em negrito? o que vocês observaram?

A são as...

EA são? o que gente?

A modal verbs

EA i::sso modal verbs... e vocês já conhecem essas palavras? ((um aluno faz um comentário)) certo... ok... então vamo/ fazer o seguinte éh::... pra que a gente não perca tempo e pra que a gente já comece desde agora a criar um suporte pra esse trabalho... vocês vão éh:: escrever EM PORTUGUÊS um comentário sobre este texto... não é para traduzir o texto... é pra escrever EM PORTUGUÊS... um comentário sobre esse texto... de que maneira? Vamos sistematizar esse comentário... o primeiro/ vocês vão fazer dois parágrafos... ok?... parágrafos curtos bem pequenininhos... no primeiro parágrafo vocês vão falar o CONTEÚDO desse texto não é traduzir... vocês vão dizer do que se trata o texto... éh:: o texto fala sobre tal tal tal tal tal vocês vão dizer o que acontece quem é o/ o sujei::to... certo? éh::... e aí o que acontece com ele... no segundo parágrafo vocês vão fazer o seu comentário pessoal... o que você acha... sobre o tema que o texto tá tratando... qual a sua opinião... o que você faria no lugar dele enfim... tá bom? primeiro parágrafo é o quê?

A do que fala o texto

EA i::sso no primeiro/ são dois parágrafos curtos é só pra gente começar agora porque é um supor::te... pra esse trabalho que vai ser feito EM CASA... (tá certo? então... dois parágrafos... o primeiro vocês vão falar sobre... (do) QUE se trata esse texto... sem traduzir... claro se vocês quiserem usar uma:: algum trecho do texto pode escrever também... (que) vocês... conheçam né a tradução... como... acharem melhor... cês vão falar o que:: o que o texto tá falando... em linhas gerais com SUAS palavras tá certo?... e no segundo parágrafo vão falar SUA opinião... o que você acha... o que você faria enfim... pode/ éh:: comentar o que você achar necessário... tá bom? éh:: em português ((limpa a garganta))... e se tiverem dúvida sobre o vocabulário do texto... sobre qualquer coisa... pode perguntar tá bom?... façam em uma folha à parte... coloquem seu nome... suas informações tá bom? ((alunos começam a conversar)) ((um aluno faz uma pergunta)) como é? ((os alunos falam ao mesmo tempo))... ah certo certo... pronto então vai ficar tudo pra casa (o mesmo) trabalho... ((alunos conversando e arrastando carteiras))... gente olha então tá acrescentado DUAS tarefas a esse trabalho... as habilidades e competências do ENEM lembram?... e o comentário sobre esse texto... não esqueçam tá bom? ((um aluno faz uma pergunta)) sim pode fazer... pode fazer um texto ()... lembra dos modal verbs que a gente fez a definição e depois eu escrevi no quadro todos eles? você pode pesquisar na internet ou em qualquer livro... você vai... é você vai ó... aqui já tem em negrito alguns... aí tem uma questão aí que pede pra você falar desses... aí tem alguns que tá faltando aí que a gente estudou aqui... aí você vai falar dos que tão faltando... e vai dar exemplos com eles

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA ESTAGIÁRIA B

Aulas 1 e 2 – 18/04/16

EB (...) os verbos modais... mas não tinha dado a aula... aí assim... essas... eu preciso dar aula a vocês cinco segundas-feiras porque faz parte do meu estágio... tô/ terminando o curso de inglês na UFCG esse ano... e são quatro estágios... esse é o último... Éh:: aí... no que a gente vai estudando... sobre... éh:: as aulas do terceiro ano... é que vocês tem que ter em vista o ENEM... né? é isso que importa pra vocês agora () que seja voltado pro ENEM... eu vou dar aula de gramática... mas... nas outras aulas eu vou trazer textos pra gente estudar exatamente o que a gente vê no ENEM... que é mais interpretação de texto, não é mais aquela coisa... só de gramática... éh::... pra você marcar... só questão de marcar... você tem que ir... éh:: analisar o texto... interpretar... a gramática tá/... lá embutida naquele texto... mas... mas ela não é vista assim isoladamente... importa muito a questão cultural... conhecer as diversas culturas da língua inglesa... éh:: quem de vocês aqui vai colocar pra inglês... ah:: opção de língua estrangeira no ENEM? ((alunos em silêncio)) quem aqui não gosta de inglês? ((risos)) eu também odiava inglês ((risos)) justamente por isso... a gente... né? a gente pensa... eu quero aprender a falar inglês e (as aulas) nunca fazem a gente... se motivar nesse sentido... mas então... assim... também... vocês podem ver também no Youtube quando... cada vez que uma pessoa der uma aula... vocês vão lá no Youtube coloca... por exemplo... éh:: aula sobre os verbos modais... e vocês vão ver muita coisa... éh:: () dando aquele assunto... isso abre muito a mente... da gente () ((alunos conversando)) pronto gente... vamos começar... meu nome é ((a estagiária diz seu nome))... sou do curso de letras/língua inglesa e vamos estudar hoje sobre os verbos modais ou modal verbs... éh::... vocês já ouviram falar dos verbos modais? ((alunos falam ao mesmo tempo)) ((risos)) certeza... terceiro ano... então vamos lá... o que são os verbos modais? os verbos modais são um tipo especial de verbos auxiliares que alteram ou completam o sentido do verbo principal... de um modo geral esses verbos expressam ideias como capacidade... possibilidade... obrigação... permissão... proibição... dedução... suposição... pedido... vontade... desejo ou ainda indicam o tom da conversa... se ela vai ser formal ou informal... então... esses verbos modais... eles expressam inúmeras ideias né/ dependendo de cada verbo... eles auxiliam o verbo principal... da frase... na frase vai ter... o sujeito... o verbo modal... o::... o verbo principal... e esse verbo modal vai dar... o sentido da frase... um desses sentidos né/ que tá... falando aí... os verbos modais podem ser chamados também de modal auxiliaries ou apenas modals... são eles can... could... may... might... must... shall... will... should... ought to e would... aí alguns exemplos das ideias que eles expressam... eu coloquei aqui na frente... he may be in the library... éh:: o may aí expressa uma possibilidade... ele PODE estar na biblioteca... o segundo... sorry... I cannot understand what you are saying (ele) expressa aí a capacidade... éh::... desculpe... eu não estou... eu não consigo entender o que você está dizendo... o must... e... éh::... ele indica uma obrigação... the students must behave as I say... os alunos devem se comportar como eu digo... she must be very busy since she has three children... a job and a house to take care... suposição... ela DEVE ser muito ocupada já que tem três filhos... um emprego e uma casa para cuidar ((risos))... o may aí... uma permissão... may I use your umbrella? éh:: posso usar seu guarda-chuva? e aí eu coloquei vários exemplos com o modal e... a ideia que ele expressa na frente... vamo/ vê/ aqui... mais exemplo com shall que... é... ele expressa um convite... shall we go for a drink after work? Vamos tomar um drink depois do trabalho? ... can I leave now? permissão em tom informal... can é informal, uma conversa informal né/? (e tem has)... pra/ você fazer uma conversa num tom mais formal você usa o could... éh::... can I leave now? posso sair agora? ou então... você coloca... pelo tom da

conversa... could I leave now? eu poderia sair agora? ... should como conselho... e can ali como possibilidade... she must be at the... beauty saloon... ela deve estar no salão de beleza... né/? aí indica dedução, deve estar () you should see a dentist... um conselho... você deveria ir ao dentista... o would, o would quando ele tá... junto com o like, would you like, expressa um desejo... éh:: I would like be... to be rich... eu gostaria de ser rico... eu também... eu também ((risos)) então gente... são vários os verbos modais e vários os usos deles... éh:: a gente... aqui é só... o principal... o básico... éh:: aí assim... as características dele... deles... primeiro... os verbos modais não existem na forma infinitiva... o que é um verbo na forma infinitiva? é quando ele vem precedido da partícula to... por exemplo... éh:: to play... jogar... to study estudar... o modal não... o modal não vem acompanhado dessa partícula to... ele... ou seja... ele fica na forma... não existe na forma infinitiva... não são precedidos pela partícula to () nem seguidos por ela... com exceção de... ought to... ought to é o único verbo que admite essa partícula to... os outros não... e nem admite que o... óh... she can... eu não posso dizer... she... to can... ou então... she can... to play... nem o verbo... nem o to vai vir depois do verbo modal... éh::... antes do verbo principal nem antes também... então... she can play the violin... ela sabe tocar violino... you must do the next tasks... você deve fazer as próximas tarefas... então ele não... ele não admite esse... esse to... segunda característica... éh:: eles não necessitam de outros verbos auxiliares para as formas interrogativas e negativas... já que eles próprios são auxiliares... éh:: tipo no verbo to be... éh::... o auxiliar... do verbo to be... não... aliás... o verbo to be... por exemplo... I am... se eu vô/ falar... (for) fazer a forma interrogativa eu vô/ dizer am I... se eu for fazer a forma negativa... I'm not... né/? então o mê/ éh::... os verbos modais... eles não precisam de um a... auxiliar... tipo o do... eu não vô/ fazer... do may I come in? não... o may já serve de auxiliar... é may I come in? posso entrar? could you do... esse do aqui não é o verbo auxiliar... esse aqui é o verbo fazer... could you do me a favor? você poderia me fazer um favor? então... eles mesmos são usados pra/ fazer a forma interrogativa... óh... éh::... se fosse na afirmativa eu diria I MAY come in... mas aqui na interrogativa é só trazer ele pra/ o início da frase... igual a gente faz com o verbo to be... e com outros auxiliares... uma terceira característica... os verbos modais eles NUNCA são flexionados... ou seja... possuem a mesma forma para todos os sujeitos... também não podem ser usados nas (progress)... continuous tense e não formam o passado com ed... o verbo modal nunca muda... ele não é acrescido de ed pra/ fa... ficar no passado... ele não vem precedido de to... ele não... se altera... tipo... éh::... nas terceiras pessoas, geralmente os verbos se alteram... né/? éh... aqui não... I can... she can... he can... we can... they can... não altera... ele continua... igual pra/ todas as pessoas... e eles podem ser acompanhados pelo auxiliar be... fequen/... frequentemente... seguido de gerúndio... expressando tempo presente ou futuro... pra/ expressar outro tempo verbal... isso aí... eh... eh... vocês vão ver depois... é um assunto mais aprofundado... aí o auxiliar vem seguido de um be... do verbo be ou do have... e aí vai mudar o tempo verbal dele... (seguido do particípio) expressando tempo passado... tipo... he may be studying now... nesse caso mudou aqui o verbo... principal... ele ficou no gerúndio... né/? he may be... ele deve estar estudando agora... mas isso aí... eu botei só um exemplo... isso aí num/ num/ é... éh:: (agora não)... e nas orações negativas... acrescenta-se um not... logo após o verbo modal... aqui tá separado mas... foi um erro... o can () a negativa de can é cannot... junto... num/ pode separar can-not... então... I cannot stay here... não posso ficar aqui... a partícula negativa vem logo após o verbo modal... aí eu coloquei aí... essa... essa tabelinha pra/ vocês verem aí... o can... a forma negativa... e a forma negativa contraída... can... aí fica cannot... contraída can't... o may... may not não tem como contrair... vocês tem que saber disso... se tiver lá... no ENEM uma... éh::... uma alternativa... qual a forma contraída da... da... do modal may... aí vocês vão dizer lá que não tem, né?... vai ter que ter uma alternativa dizer que não tem... must... must not... mustn't... shall... shall not... shan't... will... will not... won't... a:... a:... forma contraída de will not é won't... could... could not...

couldn't... might... might not... mightn't... aí aqui aquele ()... o ought to... que é o único que vem com to... o not fica entre... o verbo e o to... should not... shouldn't... would not... wouldn't... e a forma interrogativa... quando eu fal/... como eu já falei anteriormente... é só colocar o verbo modal no início da frase... como a interrogativa se faz colocando o verbo modal ANtes do sujeito... à semelhança dos demais auxiliares... né? que a gente sempre faz isso... can you speak Italian? I need someone to translate this for me... você sabe falar italiano? preciso de alguém que traduza isto pra/ mim... pra gente exercitar... eu coloquei aqui... vamos lá... identifiquem... gente é muito fácil ((risos))... identifiquem o verbo modal aqui nessa... no pensamento do homem... ()... vocês sabem o que que eles estão falando? vocês conseguem traduzir?

A's não

AB aí tá sendo um... um date... né/? é um encontro aí...

A paquerando

EB e:: ele tá falando... I can't think of anything interesting to talk about... eu não tenho... eu não... eu não... eu não tenho nada de interessante pra/ falar... eu sou muito chato... I'm so boring... éh... she must... she must hate me... óh... o outro... modal aqui... o must... ela deve... estar me odiando... aí por que? porque ele não tem nada interessante pra falar... só que aí... como ele não tinha nada pra/ falar ele ouviu tudo que ela tinha pra/ dizer... aí óh o que se passa na cabeça dela... a man who (actually) listen to me... um homem que me escuta... aí quem (tá/ in love) () eu estou apaixonada ((risos))... eu achando que tava...

A deu certo

EB deu certim/... que a mulher quer ser escutada e o homem ((risos)) ()... aí esses dois ratinhos aí... encontraram o queijo... e aí... careful... it might be a trap... o que que significa... vocês sabem? ()... careful... tenham cuidado... isso... isso pode ser uma armadilha... claro que é uma armadilha ((risos))... () aqui eu usei com can... eu usei exemplos mais com can porque a... a gente usa muito... então... a forma da frase (quando tem) verbo modal... sujeito... o modal... e... o outro verbo e o (restante) da frase... I can? jump... vamos repetir... óh... I can?

A's jump

EB jump... I can?

A's run

EB run... I can? swim (que ele tá... tá) nadando... e I can... I can walk... então eu posso pular... eu posso correr... eu posso nadar... eu posso andar... ((alunos conversando))... e essa coitada com esse monte de mala? ele diz... can I help you... with these heavy bags? ((alunos traduzem))... exatamente... eu posso ajudar com essas malas pesadas? ((alunos conversando))... aí se ela fosse responder... quando eu pergunto... éh... can I help you? aí... a resposta... yes... I can... ou... no... I can't... então... isso é tudo... pessoal ((risos))... that's all folks... nas próximas aulas eu vou trazer... texto... porque a gente tem que trabalhar a parte cultural... a gente tem que trabalhar porque vocês precisam muito... muito disso pro ENEM... vocês vão ver... quando vocês forem fazer a prova... não vai ter... vai ser () texto... ((alunos conversando))... obrigada... pela atenção... ((alunos conversando))

Aulas 3 e 4 – 25/04/2016

EB ... corrigir amanhã... ela disse que ia me dar um exer/... que ela ia passar um exercício sobre... os verbos modais... mas ela disse que amanhã corrige com vocês... hoje eu vou

falar justamente aquilo que eu disse na aula passada... éh... trabalhar com vocês... éh::... textos voltados para o ENEM... então esse material aqui é de um professor da universidade... e::... ele... fez um apanhado... assim... do que... das novas regras e::... das... do que precisa... na prova do ENEM... ((alunos conversando))... pronto... então... a gente tem que trabalhar (com) as competências e habilidades... éh::... volt/... éh::... () só da língua inglesa... então a competência da língua inglesa é a competência na área dois... o que é isso? o novo ENEM está estruturado em torno de competências e habilidades... segundo o Ministério da Educação... as competências são as modalidades estruturais da inteligência... enquanto as habilidades... éh... referem-se ao () imediato do saber fazer... em resumo... é possível organizar as competências e habilidades propostas pelo MEC em função do (lema)... saber conhecer e saber fazer... respectivamente... a língua estrangeira moderna... denominada LEM... língua estrangeira moderna... na matriz de referência do ENEM 2009... está situada no bloco linguagens... códigos e suas tecnologias... ocupando a área dois... e compreendendo quatro habilidades... habilidades cinco seis sete e oito... essa habilidade cinco... ela... é pra/ associar vocábulos e expressões de um texto em língua estrangeira ao seu tema... o que é isso?... é a questão da gramática... associar... tem a ver com a/... éh::... vocábulos... tipo... éh... éh::... expressões idiomáticas... que se a gente for traduzir ao pé da letra... éh... vai ter outro sentido... a habilidade seis... utilizar os conhecimentos de língua estrangeira moderna e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso à informação... tecnologias e culturas... então... essa... essa... esse novo método... né? que o ENEM... des/... desde que o ENEM surgiu... ele aborda esse tipo de coisa... éh... ele dá muita... muita ênfase à interdisciplinaridade... você... éh::... você ter... éh::... uso de tecnologias... éh... conhecer a cultura dos outros países... conhecer... fazer... uma... comparação com a sua... habilidade sete... relacionar um texto em língua estrangeira... as estruturas linguísticas... () gramática... sua função e seu uso social... então tudo que a gente estuda a gente tem que ver onde é que a gente vai usar isso... a gente sempre se pergunta... desde que a gente... silêncio gente... desde que a gente começa a estudar a gente diz... pra/ que que eu vou usar isso na minha vida? o que é que eu vou precisar de química na minha vida? ... então... é importante que a gente saiba pra quê vai usar... né? ... e a habilidade oito é reconhecer a importância da produção cultural... como representação da diver/... da diversidade cultural e linguística... a partir disso eu preparei um exercício pra/ gente trabalhar junto... pra/ vocês verem de perto como é... na prática... isso aqui... ((EB preparando os slides com os exercícios, alunos conversando))... éh::... vamos trabalhar a competência dois... a habilidade seis... sete e oito nessas... nessas... questões... aí como é que começa uma questão do ENEM? vocês vão... eles vão dar um texto... ou eles vão falar primeiro... o gênero textual que eles colocaram lá... isso aqui... () vocês conhecem os gêneros textuais? ((alunos em silêncio)) vocês sabem que tipo de gênero é esse aqui? ((alunos em silêncio))... é um anúncio... então... isso aqui é um anúncio... então a... a questão poderia começar falando sobre o QUE É um anúncio... ou sobre o ASSUNto do anúncio... aí... por exemplo... essa aqui... ref/... éh... se refere ao consumismo... então... consumismo refere-se a um modo de vida orientado por uma crescente propensão ao consumo de bens e serviços... em geral... supérfluos... em razão do seu significado simbólico... prazer... sucesso e felicidade... frequentemente atribuído pelos meios de comunicação em massa... gente... silêncio... gente... vocês tavam/ tão bonzinhos na aula... eu fui elogiar né? ((risos))... então aqui tá falando do consumismo... éh... essa questão da propaganda que a gente... a gente tá/ sempre querendo comprar algo... mesmo que não precise... então as propagandas incentivam muito isso... então essa pessoa vai passando aqui... e tá lá a... ah::... a mensagem... ((alunos conversando))... ((EB ajustando os slides))... então a mulher vai passando aqui... e na... no cartaz diz... you need this thing... vocês sabem o que significa? ... ((alunos murmurando))... você precisa desta coisa... então... você olha e... você precisa disso... everyone else was one... has one... todo mundo tem um...

então começa a botar aquela coisa na sua cabeça... todo mundo tem... você precisa tê/ também... vamo vê/... this thing will change your life... essa coisa vai mudar sua vida... e no final... really buy... it now... você... realmente precisa comprar isso... precisa ter isso... então à medida que... que o... que a pessoa vai vendo a frase... ela foi... ela foi pensando junto... né?... ela disse... ((EB ajustando os slides))... pronto... aí à medida que ela vai lendo... ela diz... quando ele diz assim... você precisa DISSO... ela diz... mas eu já tenho MUltas coisas como essa... mas à medida que... mas todo mundo tem um... ela diz... eu acho que eu deveria ter um também... e aí quando ela... a mensagem diz... isso vai mudar sua vida... ela diz ... uau... e já comprou... então... vai vim/ nesse tipo... né... mais ou menos... então... as alternativas... vocês tem que... pra ficar mais fácil... vocês vão eliminar as que não fazem sentido porque... sempre tem aquelas alternativas que não fazem o menor sentido... então letra a... as propagandas aJUdam as pessoas a decidirem sobre o que comprar?... sim ou não?... ((alunos em silêncio))... essa propaganda ajudou ela?

A's não

EB não... ela disse que já TInha uma dessas coisa/... ela já disse que não precisava... mas ela acabou comprando... o anúncio mostra a realidade da CRlse econômica brasileira?...

A's não ((murmuram respostas))

EB não tem nada a ver... né... não foi citado nada sobre crise econômica... o consumismo exagerado nos faz adquirir coisas que não precisamos...

A's sim... é

EB as promoções são as melhores oportunidades de compra... não é sobre isso que o anúncio tá/ falando... e o governo não se preocupa com as necessidades da população?... também não... né?... sempre vai ter... uma ou duas questões... éh... que ficam muito parecidas... mas vocês tem que ver o que é que tá/ dizendo... no texto... né?... ó/ a segunda questão... a... já nesse caso... aqui é um cartum... e... o enunciado já vai explicar o que é um cartum... então... já abordou aqui o gênero textual... um cartum... ou cartune... ou cartum... é um desenho humorístico... acompanhado ou não de legenda... ((assobio pedindo silêncio))... caráter extremamente crítico... retratando de uma forma bastante sintetizada... algo que envolve o dia a dia de uma sociedade... então dá pra vocês verem mais ou menos o que é essa imagem?... vocês tão/ entendendo?...

A's não... tamo/ não ((alunos reclamam da imagem))

EB realmente ((risos))... olha... aqui no final tá uma cidade totalmente destruída... poluição... rio poluído... éh... éh::... um caos... né?... lá atrás... e aqui tem um coelho com seus filhotes... aí o homem chega e diz... sua SUperepopulação está destruindo a terra e todas as coisas... então... o cartum tem essa... essa::... finalidade também de ser... irônico... é por causa dos coelhos ou... animais que vivem debaixo da terra que... a terra está sendo destruída?... ((alunos murmuram))... claro que não... é por nós mesmos... concordam comigo? ((alunos murmuram))... as alternativas... os animais roedores são os principais responsáveis pelo desequilíbrio ecológico?

A's não

EB não... o ser humano não se responsabiliza por sua culpa na destruição da natureza? ((alunos murmuram))... nesse caso... é essa alternativa... as fábricas poluem o habitat dos coelhos? ((alunos murmuram))... também não... os coelhos estão reivindicando moradia ao prefeito da cidade?

A's não

EB todas as alternativas estão corretas? ((alunos murmuram brincadeiras))

EB ((risos))... gente... isso é muito importante... (na... prova vai ter)... vocês todos vão... colocar inglês... né... na prova do ENEM? ((aluno responde negativamente com uma brincadeira))... ((risos))

EB não senhor...

A () inglês pra num/ entende/ nada?

A's ((risos))

A eu vou botar espanhol... porque:: ()

EB mas ó/... quando... éh::... tudo bem... você... você olha um... texto... você não sabe o que ele tá dizendo todo... voc/... mas vocês já estudaram as técnicas de leitura?

A já

EB num é?... tipo o que... voc/... pelo Título... ou por... por palavras que eu vou compreendendo... porque tem muitas palavras que a gente entende... num/ é?... eu já vô/ tê/ uma ideia do qué/ que o texto tá/ dizendo... ((alunos conversando))... nesse caso... nesse caso... estamos abordando a questão de tecnologia... e no ENEM... éh... fala sobre isso também ((alunos conversando))... psiu... a tecnologia é um instrumento importante na sala de aula... no processo de ensino-aprendizagem... o texto abaixo mostra um pouco dessa (grande) importância... leia o TEXto e assinale a alternativa (em) que NÃO condiz com o teor do texto... que NÃO condiz... tenham cuidado com isso também... as vezes... marque a alternativa... a gente sempre pensa que é pá/ marcar a certa... algumas vezes... qué/ que a gente marque a alternativa errada... né?... então... o texto diz o seguinte... seria bom... que fosse maior... né? ((referindo-se ao slide, que está em word e ela não conseguiu aumentar o tamanho da fonte))... ((tentando ajustar o slide))... gente... vamo/ tentar entender o texto... não é difícil não... ((alunos conversando))... óh... psiu ... technology is everywhere... tecnologia... está... em todos os lugares... essa palavra você não sabe... você pula... você vai tentar entender o texto... entrelaçada também por muitas partes de suas vidas... a tecnologia TÁ no nosso cotidiano... é o maior erro... éh... o professor as vezes assim... tudo bem... num/ é pá/ tá/ no celular... no Facebook... nem... nem... no Whatsapp... mas o celular é uma ferramenta importante sim na hora... de aprender... vocês podem tê/ ali um... um::... ((aluno faz comentário)) é... () ((risos))... um... dicioNÁRIO... vocês podem tá/ ali... enquanto a professora fala... vocês podem... uma palavra que num/ tá/ entendendo... () olha o significado... pod/... pode ser em português... não só inglês... claro... ((alunos conversando))... ela tá/ dizendo que tá/ em toda parte das nossas vidas... it affects how we shop... ela afeta como nós compramos... como nós socializamos... nos conectamos... jogamos... e o mais importante... como nós aprendemos... ((alunos conversando))... eu vou separar vocês... viu? ((risos))... éh::... com esse grande... () com esse grande (aumento) a presença em nossas vidas é apenas feita... éh... só vai fazer SENTido... make sense... se você puder usar essa tecnologia na sala de aula... éh::... ()... algumas escolas... éh... estão desenvolvendo... estão... participando () futuras... usando a tecnologia na classe... na sala de aula... e... e... e... () como... aprendizagem de valor... então o que tá/ dizendo aqui é a tecnologia sim... é muito importante na sala de aula... aí as alternativas é pra marcar a que NÃO condiz com o texto... a tecnologia está em toda parte ()... em nossas vidas... tá/ correto... ()... diz isso no texto?

A não

EB diz... diz que ela afeta como a gente compra... como a gente... algumas escolas atrasadas por não usarem tecnologia na sala de aula... () no texto também... as tecnologias NÃO devem ser usadas apenas na sala de aula

A diz isso não

EB () presença em nossas vidas só vai () tecnologia móvel na sala de aula... então... a alternativa que não condiz com o texto é a letra d... ((alunos conversando)) () eu vou trazer uma música pra/ vocês escutá/ na próxima, porque... ()... ((alunos conversando))... gente... olha... isso aqui eu acho que vocês... isso aqui vocês vão ()... olha... gente... quem já assistiu Coração Valente?

A's eu... eu

EB assistiram mesmo? ...assistiu? ... pronto... aqui é a parte cultural... parte cultural... psiu... essa ponte é a Stirling Bridge... essa é uma ponte... que fica... óh... essa ponte foi onde aconteceu a batalha que... retrata no filme... Coração Valente... onde William Wallace... vence... essa batalha... ele vence... a Inglaterra... né?... então o texto... () essa foi a primeira batalha... psiu... essa foi a primeira batalha quando a Escócia TENTOU ficar independente... porque... até hoje... a Escócia NÃO se tornou mais independente... ela... ela depende... ela depende de... socialmente... é... finan/... éh::... política e financeiramente... né... da Inglaterra ainda... ((um aluno faz um comentário((risos))... então... olha... o que é que tá/ dizendo o texto?... a gente tem que ir aos poucos... a batalha... a batalha da Stirling Bridge foi a primeira batalha... éh::... pra/ tentar a independência da Escócia... foi em onze de setembro de mil duzentos e noventa e sete... as forças de... da ()... gente:: ((bate palmas para silenciar a turma))...

A eita meu Deus do CÉU

EB ((a professora titular)) disse que vai dá/ ponto... viu? ... eu... eu vô/ dizê/ quem respondeu...

A eu respondi

EB ((risos)) as forças de () e William Wallace foram os dois combatentes que... que... éh... defended... eles ()

A defenderam

EB ((risos)) eles... eles... éh... mas eles ganharam a guerra... que era comandada por ()... () era da Inglaterra ((alunos conversando))... de acordo com o texto... a Stirling Bridge é uma ponte muito famosa da Inglaterra? ((alunos fazendo barulho, a EB bate palmas, pedindo silêncio))...

A é

EB da Inglaterra?

A não, da Escócia

EB da Escócia... foi na Stirling Bridge a primeira guerra pela independência da Escócia?... foi... a batalha de Stirling Bridge foi comandada por ()?...

A's foi

EB não... foi comandada por William Wallace e () e::... William Wallace PERDEU a batalha?

A's NÃO

EB não... a Stirling Bridge fica nos Estados Unidos?

A's NÃO... NÃO

EB então... gente

A letra a

EB não... letra B ((alunos comentando))... e... por último... esse é o hin/... eu vou usar só ()... cada país... hoje eu falei da Escócia... esse é o hino... na Escócia... como eu disse a vocês... ela não alcançou ainda sua independência... provavelmente... vai passar muito tempo sem (tentar)... éh::... ela não tem SEQUER um hino nacional... ela não tem um hino oficial... então ela não te/... Flower of Scotland é uma música... que... eles usam como se fosse hino... então quando tem... eventos esportivos... e... ()... eventos que necessite de usar o hino... eles cantam essa música... então... psiu... ((alunos conversando))... Flower of Scotland is a Scottish song... song used frequently at special o/... occa/... occasions... (and) sporting events... que eu acabei de dizer... ()... eles usam frequentemente em eventos so/... especiais... ela não é... ela não é um hino oficial... ela e... e outras músicas ()... essas outras aqui... ()... (Scots Wha Hae)... Scotland the Brave... éh::... essas outras também são usadas... () ((alunos conversando))... pronto... e essa música... ela reflete... ela fala justamente da batalha... daquela primeira batalha... então... vamos responder... responder... o... éh::... qual a... a... éh::... a alternativa correta?... ((alunos conversando))... óh... a música Flower of Scotland representa pra/ Escócia o quê?... ela representa o hino do seu país?

A sim

EB ou ela é uma homenagem à Rainha Elizabeth?

A não... ()

EB ((risos))... uma homenagem a William Wallace... herói da Escócia?

A não... não... ()

EB ele É considerado o herói da Escócia... mas... mas a música não é... ()... essa batalha da... da::... Stirling Bridge ()... a música fala da vitória dos ingleses?

A's NÃO

EB não... representa a batalha de mil... quatrocentos e trinta e dois?... ()?

A sim

A's não... não

EB então... o que essa música representa pra/ Escócia?... ()... o hino nacional... ()... só mais uma aqui pra/ vocês... ((alunos conversando))... psiu... ((alunos conversando))... pronto... gente... olha... pra/ encerrar... cês/ já tão/ cansados... mas óh... ainda trabalhando... trabalhando nesse estilo... vocês estão vendo aqui... que cenário é esse? ((alunos sugerem respostas))

A poluição

A num/ dá pra/ vê/ nada

EB venha pra/ cá... ((risos))... () a gente tem que primeiro fazer essa leitura... né... primeiro o quê?... this is an anti-looting... curfew order... remain indoors... o que é que dá pra

entender só com... só com a (visão ali)... que aconteceu uma tragédia aqui... provavelmente um tsunami... né? porque tá... aqui óh... houve destruição...

A o mundo se acabou/

EB e aí... vocês ainda não sabem... você ainda não sabe... o que tá dizendo aqui? ... você vai comé/... você vai... ()... aí como eu disse... no enunciado da questão já explica alguma coisa... aqui tá dizendo... as autoriDAdes... ((palmas)) psiu... as autoridades das Filipinas... elevaram para cinco mil... setecentos e dezenove... o número de mortos durante a passagem do tufão Haiyan... que devastou... em novembro de dois mil e nove... a região central do arquipélago... o Haiyan... com ventos de até trezentos e quinze quilômetros por hora... psiu... foi o tufão mais forte e o segundo em número de mortes na história recente das Filipinas... em meio a uma tragédia como essa... é ao desespero algumas pess/... e ao desespero... algumas pessoas podem se aproveitar da situação... de emergência para saquear... to loot significa saquear... residências e estabelecimentos... de acordo com o cartum... o us/... aí aqui já vai... éh::... num/ vai perguntar... vai usar... a questão do uso do vocábulo... o uso do vocábulo curfew... remete a quê?... então eu vô/ botá/ aqui pra/ ajudar vocês... um... vocabuláriozinho aqui... looting é roubo... pilhagem... curfew... (eu consegui)... é o toque de recolher... toque de recolher... remain... permanecer... indoor é ()... aí voltando aqui... voltando... diante de um cenário desse... ele tá/ ouvindo no rádio... isto é... um anti-looting... éh::... curfew order... man/... aí... o mais interessante é... mantenha-se dentro de casa... aí que casa... se tudo foi destruído?... tá/ dizendo que isso é um toque de recolher... pra /eles não serem roubados... se mantenham dentro de casa... então vamo/ lá... éh::... então a lentidão... com que o apoio governamental tem chegado aos sobreviventes da passagem devastadora do tufão... Haiyan pelas Filipinas... o... o curfew remete à isso, à lentidão?... óh... curfew... é toque de recolher... então... num/ tem nada a ver com isso... () à lentidão do governo não... à necessidade de ajuda internacional para garantir a preservação da ordem e assim evitar uma convulsão social gerada pela tragédia?... à possibilidade de quantificar o real número de mortos em virtude da situação caótica em que se encontra o país... à incoerência... à incoerência do toque de recolher estabelecido para evitar a ocorrência de saques... psiu... ((palmas))... em um país onde as pessoas já perderam tudo... né?... num/ tem nem o que saquear... então... e... à indiferença das autoridades filipinas... que se preocupam mais em contabilizar os prejuízos financeiros do que... o número de... mortos... qual dessas alternativas? ...é a correta?... ((alunos conversando))

A a d

EB letra D... então gente... é isso... éh::... esse é o modelo da prova... vocês já fizeram... né... vocês já... vocês já fizeram primeiro e segundo ano?

A eu já

A já

EB vocês ()... ei... vão passando a frequência... éh::... vocês (tem um modelo assim) não só da língua inglesa... mas pra/ todas as outras disciplinas sempre tem interpretação de texto... né? então dá tempo passá/... vô/ passar uma frequência aqui... pronto... gente... já tocou?

A já

EB ((risos))

Aulas 5 e 6 – 02/05/2016

EB silêncio... viu gente... hoje... ()... óh... vocês já estudaram... uma vez... sobre genitive case... que é... o caso genitivo em inglês... só que é sobre posse... exemplo... ((EB escrevendo no quadro))... óh... genitive case... éh::... é usado pra expressar... silêncio... gente... silêncio... por favor viu... silêncio... é usado... isso aqui vai ser... já... éh... matéria da prova... a professora quem pediu pra/ eu () isso aqui... é usado para expressar relações de posse... parentesco ou associações em... em geral... então... o apóstrofo s... nesse caso... vai... psiu... vai indicar posse... no... na frase... my sister's computer... o com/... aí aqui... como é que se traduz essa frase?... my sister's computer... ((alunos em silêncio))... o... compu-ta-dor... da minha irmã... nesse caso... esse apóstrofo s aqui... indica posse... eu não vô/ dizer... éh::... the compu... computer of my sister... o computador de minha irmã... eu vou dizer... the... my sister's computer... o computador de minha irmã... então o apóstrofo s é usado pra/... expressar relação de posse... ele vem dePOIS do possuidor... no caso... o computador é de quem? da minha irmã... ele vem dePOIS do possuidor... que é a irmã... nesse caso... éh::... e aí faz... fica o inverso... né?... ao invés de dizer... mê/... Minha irmã... o computa/... o computa/... O computador da minha irmã... inverte mesmo... na hora de traduzir... o... agora... as palavras... no... éh... no... no plural... quando a palavra está no plural terminando com s... você bota o apóstrofo só depois do s... exemplo... ((EB escrevendo no quadro))... my parents... tá no plural... meus pais... então nesse caso... o apóstrofo vem depois... num/ vô/ botá/... apóstrofo e outro s... não repete... ((EB escrevendo no quadro))... então aqui... my parents' house... a casa de meus pais... ((EB escrevendo no quadro, alunos conversando))... esse aqui... é porque essa palavra está... está no plural... quando a palavra tá/ no plural e termina em s... porque tem o plural irregular... né?... que eu vou mostrar pra/ vocês... o a... fica só o apóstrofo depois do s... quando a palavra tá/ no singular... o apóstrofo (fica aqui)... essa posse vem depois (do) apóstrofo s... ((EB escrevendo no quadro))... (aí agora)... no caso... um plural irregular... ((EB escrevendo no quadro))... the men... o plural de man é men com é... né?... então nesse caso fica men's... toilet... nesse caso a palavra () é um plural irregular... man é com a né?... no singular... (e) fica com e no plural... nesse caso... o a... o apóstrofo s... o banheiro dos homens... então... era bom que vocês anotassem as... as... esses tópicos... quando se usa... o caso possessivo... caso genitivo ou... (possessive case)... botá/ assim... primeiro... ele indica... ((EB escrevendo no quadro))... o segundo caso... ((EB escrevendo no quadro))... o terceiro... vão anotando ()... a minha altura... eu só aproveito a metade do quadro... xô/ ir... procurar aqui... pegá/ aqui um apagador... ((EB se ausenta da sala))... ((EB apagando o quadro))... ((EB escrevendo no quadro))... ((risos))... tá horrível... exemplo aqui que fica melhor p/ cês/ entenderem... ()... ((EB escrevendo no quadro))... então gente... na hora da... de::... do exercício da prova... cês/ tem que observar... como é a frase... se ela tá... se ela tá no plural... plural é normal com s... se tiver o s no final você bota o apóstrofo DEpois... pra indicar posse... o apóstrofo sempre vem depois do possuidor... depois vem a coisa possuída que é... no caso de (casa)... house... se a palavra... tem um plural irregular... aí sim admite o apóstrofo s... agora se o nome... se é nome próprio... o nom/... já termina em s... (for) um nome... tipo Marcos... então nesse caso você pode colocar o apóstrofo s depois... p/ que aí não é um plural... por exemplo... ((EB escrevendo no quadro))... óh... nesse caso né?... Marcos's ()... o () de Marcos... então aqui... fica o apóstrofo s... mesmo a palavra terminando em s... porque... nesse caso não é um plural... agora... outro exemplo... se é uma coisa comum para várias pessoas... exemplo... éh... Ana... and Julia... (mother)... ()... óh... nesse caso... eu não vô/ dizer... Ana's mother and Julia's mother... porque nesse caso... a mãe... é a mãe das duas... então eu uso SÓ no último nome... Ana... and Julia's mother is a teacher... a mãe de Julia E Ana é uma professora... agora SE... a... éh::... o possuidor não é o mesmo... a coisa possuída não é o mesmo pras/ duas... ou mais pessoas... aí sim eu vô/ usar o apóstrofo s pra/ cada uma... por exemplo... ((EB escrevendo no quadro))... óh... nesse caso... aqui óh... tá dizendo... éh::... Ana's and Claire's (mother)

are friends... a mãe de Ana e a mãe de Claire são amigas... então aqui... não é a mesma mãe pras/ duas... então nesse caso cada uma... vem seguida do apóstrofo s... agora pra/ NÃO confundir... o apóstrofo s... ele é... usado... pra demonstrar... né... posse... mas... tem outros casos que vocês podem confundir... desse lado já pode apagar?

A pode ((alunos conversando))... ((EB apaga o quadro e escreve novos exemplos))... ((um aluno faz uma pergunta à EB))

EB não... aí já são outra/... nas duas regras diferentes... depois () vai... é quando... éh::... duas pessoas dividem a mesma coisa... aí o apóstrofo fica só na... duas ou mais... né... o apóstrofo fica só na última... ou quando... duas ou mais pessoas... éh::... (querem mostrar a posse delas de acordo com)... mas... éh::... são diferentes... então cada uma fica com um apóstrofo... agora é o seguinte... o apóstrofo s tem outros USOS em inglês... por exemplo... ((EB escrevendo no quadro))... ((um aluno fala com a EB))

EB oi?

A ()

EB Claire's... Claire

A ()

EB perguntou se ela num é o quê?

A nera Julia não?

EB não... Ana e Claire's mother... porque tá dizendo que a MÃE de Ana e a MÃE de Clara são amigas... essa mãe aqui não é a mesma pros dois... pras duas... já aqui ANA e... e JULIA'S mother... então... significa que é a mãe de ANA e de Julia... ((EB escrevendo no quadro))... óh nesse caso... o apóstrofo s tem outros usos em inglês... o apóstrofo s (e) ing... a próxima palavra... com ing... ou adjetivo... em geral é a contração... de is... Larry's going home... então... como a gente sabe... a gente poderia dizer... Larry IS going home... Larry está INdo pra casa... então... aqui é... aqui não é posse... não é... a casa de Larry... aqui tá dizendo... aqui é o IS... is going... o apóstrofo s nas... seguido do particípio passado também... éh... significa não... não posse... mas a contração de has... óh... he's got a present for you... esse s aqui... éh... he HAS... aí abreviando fica he's... got é o verbo no particípio passado... a present for you... cês tem que ter cuidado que é... pra não confundir... éh::... algumas siglas... seguida de... de apóstrofo... indica também o plural... aqui em cima pode? o quadro? ((referindo-se a apagar o quadro))... vô/ apagar aqui viu? ((EB apagando o quadro e escrevendo))... óh gente... nesse caso o apóstrofo s vai indicar plural... e não caso genitivo... where are the DVD's? então aqui eu tô/ dando o plural ()... onde estão os DVD's? e por último... o ano... seguido de apóstrofo s... indica uma década... exemplo... ((EB escrevendo no quadro))... óh nesse caso também não é caso genitivo... aqui tá dizendo... (fala) na década de oitenta... então tem esses... esses usos... né? vocês vão identificar... se o... o próxi/... óh... tem uma palavra... deixa eu colocar aqui uma pra ver se vocês identificam... ((EB escrevendo no quadro))... gente, o que que o apóstrofo s tá indicando aqui? vamo/ traduzir essa frase...

A's Priscila é brasileira

EB muito bem... Priscila é brasileira... então... isso aqui tá dizen/... tá indicando o quê? como a gente... aqui num é o verbo ser... num é é? então Priscila... is... Brazilian... ((EB copiando no quadro))... pronto... aqui... é esse caso aqui ((apontando no quadro))... é a contração do

is... Priscila's Brazilian... Priscila é brasileira... outro exemplo... ((EB copiando no quadro))... ((alunos conversando))... pera aí...

A professora... aquilo ali ()

EB é um a ((risos))... ()... ((alunos conversando))... o que o apóstrofo s tá indicando nessa frase? ()... where are my CD Room's? where? onde estão... meus CD's Room's... nesse caso aqui... tá indicando o quê? plural... () CD's... que não é caso genitivo... ((EB copiando no quadro))... o que é isso? ((EB pergunta à pesquisadora))

P é... amigo virtual

EB nesse caso aqui gente... Priscila's e-pal is Egyptian... fiquei sabendo agora que eu também não sabia... isso aqui é amigo virtual... então... o amigo virtual de Priscila... de Priscila é egípcio... então nesse caso é... possessive case (aqui)... genitive case... ((aluno faz um comentário))... ((risos))... óh... deixa eu vê/ se dá tempo eu fazer...

P dez minutos

EB dez? então gente... eu vou fazer... () éh... eu vou trazer um exercício... xô perguntar aqui a... a:... a:... ((EB diz o nome da professora titular)) pra eu fazer com vocês amanhã... ou se ela tiver alguma coisa eu () trago na segunda... e aí eu vô/ vocês vão precisar também usar... essa parte... dos possessive adjectives and possessiv/ possessive pronouns... pronouns ((corrigindo a pronúncia))... então aqui óh... eu vô/ fazer um quadrozinho... vô/ apagar aqui ()... vocês copiem essa tabela aqui... ((alunos conversando))... xô apagá/ isso aqui... aqui... ((EB copiando no quadro))... ((alunos conversando))... gente... copia essa tabelinha que cês/ vão precisar pro exercício... aí são os possessiv/ adjetivos possessivos e os pronomes possessivos... se eu digo... meu carro... mê/ o adjetivo é MY car né? ... então o de I é my... o adjetivo possessivo... e o pronome possessivo é Mine... xô botá/ aqui ()... ((risos))... ((EB copiando no quadro))... ((alunos conversando))... aqui alguns exemplos do uso do... adjetivo possessivo... what's your name? qual o seu nome né? então... o a... o adjetivo possessivo de you né? é your... então eu vô/ colocar what's your name... Sue é uma mulher... então Sue and... aí qual o a... adjetivo possessivo pra ela?... é HER... se eu vô/ falar que alguma coisa é DELA... Sue and HER husband live in India... Sue e o SEU marido vivem na Índia... ((um aluno faz uma pergunta))... não... aí já é um possessive adjective... não é o genitive case... isso aqui óh ((apontando no quadro)) não é o genitive case... isso aqui é a contração do i... what IS your name... agora aqui ((apontando no quadro)) você não abrevia... Tom... qual o adjetivo possessivo pra ELE? Tom? é his... então Tom designed HIS website... vô/ preparar um exercício e () a gente vai treinar... vô/ se vocês entenderam... vô/ passar uma frequência gente... ((EB e P conversando sobre materiais da escola))...

Aulas 7 e 8 – 09/05/2016

((alunos conversando))

EB gente ela ((a professora titular)) me pediu pra eu passar um exercício de revisão pra vocês... eu ia fazer impresso mas... o computador não abriu o pendrive... óh copiem rápido viu porque () que eu vou apagar assim que terminar... ((EB escrevendo no quadro))... ((alunos copiando nos cadernos e conversando))... óh gente... aqui é o eXEMplo... aí as outras vocês vão tentar fazer... éh:... () genitive case... então óh... Mary has a computer and Tom has a computer... então a gente vai fazer outro tipo de frase... these ARE... éh... tá no plural né? Mary's and Tom's computer... então... estes SÃO o computador de Mary e de Tom... ((um aluno faz uma pergunta))... genitive case... caso genitivo.. é... essa... a questão () que eu expliquei na aula passada? o apóstrofo s ()? ((EB copiando no quadro))... ((alunos copiando nos cadernos e conversando))... pode apagar desse lado?

A's NÃO

EB depois eu vou explicar direitinho pra vocês... ((EB copiando no quadro))... ((alunos copiando nos cadernos e conversando))... ((um aluno chama a EB)) oi? ((o aluno faz uma pergunta))... é... porque aqui é pra completar... essas sentenças... com esses... esses... éh::... adjetivos possessivos () desse quadro o adjetivo possessivo correspondente ao sujeito da... da frase... ((EB copiando no quadro))... ((alunos copiando nos cadernos e conversando))... pronto gente tentem responder aí...

A sem saber

EB depois a gente ((risos)) sem saber... olhe... na primei/ o primeiro exercício... primeira questão... a primeira questão tem aí um exemplo (do) primeiro né? vocês vão só... vocês vão mudar a frase... então vocês vão usar... ou these are ou this is... this is para o singular... these are pro plural... ((EB tira a dúvida de um aluno))... então vocês óh... na letra (b) do um né? Wendy has a website... então Wendy é uma pessoa (no) singular... então this is... este é... você vai mudar... this is... este é o website de Wendy... então tentem fazer... vocês ()... óh... o dentista tem uma associação... vocês tem que botar... esta é a associação do dentista... então invertam... coloquem o apóstrofo s... tentem aí de equipe... na segunda... eu fiz aquela tabelinha que vocês copiaram... os adjetivos possessivos então... vocês vão usar esses adjetivos aqui... vocês vão substituir... olha... HE... qual é o adjetivo possessivo correspondente a he? his... I? qual é I? o adjetivo possessivo?

A's MY

EB pronto... muito simples... vocês vão... procurem identificar quem é o sujeito e vocês vão saber... qual vai ser o adjetivo... terminem de fazer aí... éh::... alguém me/ me dê uma folha... por favor... me dê uma folha do teu caderno... ((um aluno conversa com a EB))... éh... terceiro C... dia::... hoje é dia... nove do cinco... ((EB conversa com a P sobre o pendrive que não abriu))... ((alunos copiando nos cadernos e conversando))...

A professora? que nome é esse aqui?

EB qual? () ave Maria... eu nunca consegui escrever que preste (no quadro)... ((EB conversa com a P sobre escrever no quadro))... ((um aluno faz uma pergunta))... Wendy has a website... então... éh... () o livro qué/ que bote... este é... ou estes são então... website é singular (aí) você vai botá/... this is... a... Wendy's... aí você bota apóstrofo s... Wendy's website... ((o aluno faz um comentário))... é... o has vai ser substituído por this is ou these are... ((EB conversa com a P))... ((alunos trabalham em equipe))

A ((dirigindo-se à EB)) isso tá errado... num tá?

EB this is Wendy's website... pronto... tira só o a... tá certo só... só tira o a... óh... porque a tradução é Wendy tem uma website... (aí) esta é... aí a resposta vai ser... esta é a web/ website de Wendy... então (o)... o dentista TEM uma associação... então é ESTA é... this is... ê/ esta é a Associação do dentista... você vai botá/... this is... associa/... éh dentist's association

A aí a... o apóstrofo aqui né? ô/ não?

EB é... dentist... aí apóstrofo s... association... você tira sempre o has... o has já não vai fazer parte da segunda frase... (eu)... tão conseguindo gente? ((alunos conversando))... ele ainda tá copiando ali ((dirigindo-se à P))... ((alunos conversando))... ((EB conversa com a P sobre a falta de espaço na sala e sobre a administração do tempo da aula))... óh... vamo/ () vamo/ corrigir... a segunda primeiro (que) tá no quadro... fica melhor... então aqui é pra

vocês colocarem o... adjetivo possessivo correspondente aqui... então... vem aqui... vem você aqui no quadro ((apontando para um aluno))... ((alunos conversam))... () esse é fácil... ()... I ()... vem você ((apontando para outro aluno))

A não

EB ((risos)) óh... ()... qual o sujeito aqui?

A (they)

EB num é it? num é... num é... num é pessoa... é um... é um objeto... num é uma companhia? que substitui por it... quem é o... o adjetivo de it? ((um aluno murmura algo))... its... vocês tem a tabelinha que eu ()... de you? quem é o adjetivo possessivo de you? ((alunos em silêncio))... quem qué/ vim aqui colocar? ((alunos falando))... óh... vamo/ vamo/... ((alunos conversando))... Daniel é quem? é...?

A's HE

EB he... qual o adjetivo... possessivo de he? his... ((alunos repetem))... his... o SEU... de Daniel... (Jen and Rose) são eles né? they... qual é o adjetivo possessivo de they? their... Mary... Mary é o quê? qual o pronome? she né? she é?... her... ((alunos conversando))... Joane and I somos nós... () esse aqui é o nosso (dinheiro)... então eu vô/ dizer... ()... our

A our ((o aluno repete com pronúncia incorreta))

EB our ((corrigindo))

A our ((o aluno repete corretamente))

EB então vamo/ lê/... vamo/ tentá/ traduzir aqui pra ficar mais claro... ((a EB tira uma dúvida de tradução com a P))... pronto... então óh... vamo/... vamo/... traduzir aqui óh... ele pode me dar o seu... e-mail... o seu endereço de e-mail... eu posso dar o MEU endereço de e-mail... a companhia pode dar... o SEU endereço de e-mail... então a gente óh... essa questão... o adjetivo de posse...é () né? o SEU... só que aí vai depender do sujeito... você pode me dar o SEU e-mail? Daniel pode me dar o SEU e-mail? mas pra... cada um (isso tudo aqui) é seu né? é de posse... mas vai variar de acordo com o sujeito... () pode dar o SEU e-mail address... Mary can give you HER e-mail address... Mary pode dar o seu e-mail... pronto... ficou claro gente isso? vamos com duas pessoas... óh nesse caso aqui são duas pessoas... eles num é? eles é they... o adjetivo possessivo de they é their... ((alunos conversando muito alto))... mas se eu tô/ junto... é outra pessoa e e eu então não são eles... somos nós () nesse caso é our... agora é o um... agora é o um... vô/ botá/ aqui pra vocês i/... já responderam ()?

A NO

EB óh letra b... eu vô/ botá/... eu vô/ botá/ aqui o () da frase... aqui tá dizendo... silêncio gente... silêncio... Wendy has... a... website... então aqui tá dizendo... Wendy tem um website... mas o livro qué/ que diga... este é o website de Wendy então... eu tiro o has... e vô/ botá/... this is... Wendy's... aqui é onde eu vô/ colocá/ o apóstrofo s... porque aqui tá dizendo que TEM... então eu vô/ dizê/ que ela tem... () né?... eu também tiro o artigo... e coloco website... pronto isso aqui é a letra B... do primeiro... a letra C... the dentists have an association... óh o dentista tem uma associação... então eu vô/ botá/... esta é a associação dos dentistas... então eu não vou usar mais o have... eu vô/ botá/ this is... aí quem é que tem a associação... num é o dentista? então primeiro o possuidor... dentists'... quando termina em s... a gente coloca só o apóstrofo no final né? vocês lembram? this is the dentists' association... letra d... Charles Dickens wrote books... tá dizendo... Charles Dickens

escreveu livros... então eu vô/ dizê/... estes são os Livros de Dickens... como é que eu que eu coloco? num é plural? então agora é these are... estes são... o possuidor... Charles Dickens... olha gente... nesse caso como é um nome próprio... o nome dele termina em s... mas eu vou acrescentar apóstrofo s também... mas se aqui fosse uma palavra NO plural eu não colocaria... ((um aluno faz uma pergunta))... é... aqui é o nome dele... e a letra e... (the club of the women)... passando isso aqui... passando essa frase... essa frase pra o caso genitivo... como é fica? (a mulher) ()... então this... this is... este é o clube das mulheres... foi só até a letra e né? ((alunos conversando))... pronto ()... ((a EB tira a dúvida de um aluno))... copiem gente... ela ((referindo-se à professora titular)) vai dar o visto viu?

Aulas 9 e 10 – 16/05/2016

EB aí pra encerrar eu trouxe outra atividade voltada pra o ENEM... que a gente... que essa é a proposta... então... ((contando a quantidade de alunos na sala))... (pronto) aí vai (tê/ que) ficar de equipe... não tem pra todo mundo ((referindo-se às cópias dos textos))... vocês ficam de equipe ((distribuindo os textos))... ((alunos conversando e movendo as carteiras))

A EQUIPE

A de quantos? três quatro cinco... ((EB e alunos organizam como as equipes serão divididas))

EB () formem as equipes... deixa eu explicar... o mais engraçado é que a alternativa correta já tá marcada ((risos)) mas... o que nós va/ psiu... siLÊNcio... óh... o que eu quero que vocês vejam na verdade é tentar entender OS TEXtos porque... é material de (livro) já vem com a resposta marcada... se num fosse apagava e ficava... então primeiro... eu coloquei isso que eu (dei) naquele primeiro dia falando nas competências e as habilidades... aí então... que... aí a cada um dos textos a gente vai (ter que entender que)...

A professora, pode ir bebê/ água?

EB pode ((alunos conversando))... aí eu quero que vocês... óh... vocês vão me dizer o que é que cada texto tá dizendo... então em equipe tentem traduzir aí... por cima... né obrigado traduzir... éh::... ao pé da letra não... tentem traduzir a ideia que tá no texto e aí a gente vai comentar... ((alunos conversando))... Ei ((EB batendo palmas pedindo silêncio))... ((um aluno se aproxima e faz uma pergunta))...eu quero só que vocês tentem entender a tradução ()... anota aqui mais ou menos o que vocês entenderam que eu vou explicar... aqui tá dizendo... isso aqui é um trocadilho né? mas... aqui tá falando de Steve Jobs né? alguém ()... Bob Hope e Johnny Cash... aí o que cada sobrenome desses significa?

A dinheiro, num sei o quê

EB am ham... aí tem na/ ((outro aluno se aproxima))

A professora... () na frente aqui é?

EB é... você bota aqui por cima o que você entendeu aí... aí (começa) eu vô explicar depois... eu quero que vocês tentem entender só mais ou menos o que é que (ele) tá dizendo

A só esse aqui?

EB todos

A todos?

EB é... que a imagem também... nesse outro a imagem diz muito... ()... o que cada sobrenome desse representa?

A aí tem que dizer?

EB é... não... assim é porque é... essa é a () do trocadilho... ((a EB continua tirando dúvidas dos alunos))

A professora... pode pegá/ dicionário não?

EB oi?

A pode ir pegá/ dicionário não?

EB pode... não... mas... se tiver o celular aí ô/ ô/... lá embaixo não

A aí como é que eu vô/ fazê/?

EB eu vou já explicar... óh eu vou... vô/ explicar um de cada vez porque se for pra vocês traduzirem todos vai ficar... deixa... começar... óh gente... a primeira questão... óh... então óh... a/ a primeira questão... associar vocábulos e expressões de um texto em língua estrangeira ao seu tema... então aí na... psiu... gente vamo/ entender aqui... o texto... o texto tá dizendo... ten years ago we had Steve Jobs... Bob Hope and Johnny Cash... o que que ele tá dizendo? há... dez anos atrás... ((alguns alunos repetem em coro))... nós tínhamos Steve Jobs... Bob Hope e Johnny Cash... todos já morreram ((risos))... aí qual é... qual é a:: graça aqui do trocadilho... o sobrenome... (uns) sobrenomes americanos tem uma tradução engraçada né? porque... Steve Jobs... aí job... o que significa?

A emprego

EB a a... hope? alguém sabe o que é hope?

A's esperança

EB esperança... e cash?

A's dinheiro

EB dinheiro... aí... nós tínhamos Steve Jobs... Bob Hope e Johnny Cash... aí diz aqui... now... we have no jobs... no hope and no cash... hoje nós não temos emprego... esperança e trabalho... isso tem a ver com as crises num é? as crises no... (em todo país)... ((alunos conversando alto))... então... aqui o () fala... psiu... gente::... óh eu vô/ explicar aqui o que é o trocadilho... aqui tá dizendo... trocadilho é um jogo de palavras que apresenta sons semelhantes ou iguais e que resulta em equívocos por vezes engraçados... de acordo com o trocadilho apresentado é correto afirmar que o produtor do texto... então vamo/ ver... tá... já tá marcada a opção correta... mas por que... as outras estão erradas? psiu... porque que as outras estão erradas? ((alunos conversando alto))... éh... o texto reflete a superficiali/... GENTE... eu vô/ botar os bofe pra fora () ((alunos arrastando carteiras e conversando))... óh... reflete a superficialidade cultural da sociedade americana em contraste com o vigor do momento atual pelo qual atravessa a economia do país? num é isso que o trocadilho tá querendo dizer né? ele tá querendo só fazer essa brincadeira... éh::... condena a atual política econômica que privilegia os líderes das grandes corporações em detrimento do cidadão americano comum? não... critica a ausência absoluta de ícones na cultura americana? num tá falando disso né? vocês tem que ter muita atenção... às alternativas pra não se enganar (e) marcar a errada... a gente... aqui na letra e... compara dois momentos da sociedade americana... mencionando a perda de pessoas... tá bem claro né?... ilustres... e

as dificuldades econômicas do país... essa é a resposta correta... nesse dois... pela imagem o que que... o que que dá pra entender (p/) só pela imagem?... isso é a imagem de quê?

A's guerra

EB vocês/ essa::... essa parte da::... do nome que tá bombardeada.... vocês conseguem adivinhar que nome é esse?

A's Afeganistão

EB Afeganistão né? e aí óh... tem esse termo aguast... que a gente não sabe o que é por enquanto... então o texto vai explicar... tá falando aqui da guerra do Afeganistão... o Afeganistão quer que os Estados Unidos detalhem claramente que tipo de presença militar vão manter no país... o assunto vem à tona em um momento de crescente sensibilidade sobre a presença de tropas estrangeiras no Afeganistão... com base no cartum... já disse qual é o gênero aqui que é cartum... e na definição do Cambridge Dictionary é correto afirmar que... (então tá aí a) a::... resposta correta... a presença militar norte-americana no Afeganistão tem gerado alguns incidentes que causam horror em virtude dos atos de barbárie cometidos então... durante uma guerra... ((alunos arrastando carteiras))... psiu... durante uma guerra nem sempre esses atos () barbárie éh... () por militares né?... então o que é aghast... o que é que significa?... gente... essa terceira é muito engraçada... tentem traduzir... éh... e a gente vai comentar... tentem traduzir essa terceira... ((alunos conversando))... óh psiu... só pra situar vocês... essa terceira questão ela aconteceu... é um caso real... esse rapaz... roubaram a bicicleta dele e ele fez esse cartaz... traduzam... ()... ((alunos conversando))... óh eu vou () algumas palavras pra ajudar na tradução

A tá certo ((EB escrevendo no quadro e alunos conversando))...

EB PSIU... ((alunos continuam conversando alto))... PSIU... EITA GENTE... óh... vão usando aqui as palavras pra traduzir o texto... vamo/ lá... psiu... vamo/ tentar traduzir... óh... missing... o que significa? ((os alunos murmuram possíveis respostas))... perdida né? ele colocou... como a bicicleta é dele ele fez o cartaz... perdida... ele desenhou a bicicleta... ficou bem... estranha... aí ele/ ele botou... drawn from memory... quer dizer (a partir) da memória... do que ele se lembra né?... então o que é que tá dizendo aqui? minha biciCLEta... vamo/ lá... psiu... foi o quê?

A's roubada

EB de onde?

A (da) frente (da)... do gramado

EB (do) gramado... a s/ quando?

A's semana passada

EB semana passada né? ela... ela tem... uma capacidade só... é aqueles (tipo) que vem... num é uma bicicleta de marcha né? é uma bicicleta normal... com um... um crânio numa bandeira né?

A (uma) bandeira de caveira

EB uma bandeira de caveira...

A (e uma) lanterna

EB e uma... lanterna ((alguns alunos fazem comentários))... e um RAIÓ... e e e uma... uma... () e um raio... aí ele disse... talvez a lanterna e a... e a bandeira tenham sido o quê? ((alunos sugerem respostas))... removida... tenham sido tirada né?... esta bike foi ()... o que é que tá dizendo aí?... essa bike... ela era totalmente nova... ela foi comprada novinha na casa né? na loja...

A PROFESSORA

EB oi... ((o aluno faz uma pergunta))... (lightning) é raio... agora éh... você vai/... ((a EB tira uma dúvida com a P))... ah... é porque lightning bolt é raio... aí ele diz que não qué/ o quê? essa palavra grande... ele diz que não qué/ o quê?

A recompensa

EB recompensa... psiu... não quer recompensa... eu não quero... eu nem quero mais essa bicicleta... ele diz... eu apenas quero... (eu) apenas fiz esse folheto para dizer a você que... que eu te odeio... seu ladrão de bicicletas... eu odeio você... você éh... como é?... eu/ eu desejo que você pegue minha bicicleta... e saia na minha bicicleta sem capacete e (encontre)... a/ aí daqui... a big... éh by a monster truck é... aquele caminhão bem grandão né? e encontre um caminhão... eu desejo que minha bicicleta faça o quê?... espero que minha bicicleta leve você direto pro inferno ((risos))... ele não quer a bicicleta de volta... ele só quer que... o cara se lasque ((risos))... então... aí (ele) vai falar né? entre muitas heranças o faroeste americano... ((alunos conversando))... psiu... o faroeste americano deixou como legado a busca por pessoas ou objetos através desses cartazes né? eles pregavam em postes... aí dizia... procurado (aquele sujeito)

A vivo ou morto

EB e pedia () exatamente... mas (nesse aqui né?)... esse quatro... essa quarta é sobre a síndrome de Asperger... é uma doença... aí tá explicando... a síndrome de Asperger é um transtorno global do desenvolvimento... resultante de uma desordem genética... diferentemente do autismo... crianças com Asperger não apresentam grandes atrasos no desenvolvimento da fala e nem sofrem comprometimento cognitivo grave... então mas o que é que essa doença faz... de acordo com o texto?... aí... a/ aqui... deixou um bilhete né?... óh nós temos o seu filho... nós e/ estamos com seu filho... nós iremos destruir sua habilidade de interação social... e vamos levá-lo à uma vida de completa isolamento... então é isso que a doença faz... então... aí diz... it's up to you now... cabe a você agora... que é para os pais né... procurarem um... um... um tratamento adequado... então tá dizendo... a alternativa correta... PSIU... é fundamental o apoio dos PAIS ao portador da síndrome... para que sejam enfrentadas as manifestações comportamentais do problema... e por último... ((um aluno faz uma pergunta))... é... e por último tentem entender essa última... essa última questão aí... ((alunos conversando))... primeiro vocês leem o/ o texto viu? (pra tentar entender que fica melhor)... ((alunos conversando alto))... eu quero... PSIU... silêncio meninas... aí eu quero... pra... vocês entenderem esse vocabulário... e é bom vocês copiarem também essas palavras... (já deixem no caderno)... ((alunos conversando))... ((EB e P conversando sobre significado de palavras do texto))... psiu... vamo/ fazê/ a leitura... e aí? o que é que cês entenderam ()?... olha ()... o que... chama a atenção nessa questão aqui é a expressão by any chance... né? que se a gente for... ((alunos conversando))...

A já tocou professora

EB então óh... by any chance significa por acaso... ((alunos conversando alto e arrastando carteiras))... PSIU... olha gente... vamo/ por favor... é a ÚLTIMA... então óh... o que é aqui?... o príncipe Charles espalhou na sala toda... éh::... jornais... em que estavam dizendo

o quê? uma notícia dizendo que a rainha... a rainha tinha abdicado... quem era a rainha? A rainha Beatrix... tinha abdicado do trono... ((alguns alunos gritam já tocou))... ()... eu tô terminando... assinem a frequência antes de sair... aqui tá dizendo óh... aí ele diz... éh... você viu as notícias por acaso mãe? (aí) dá a entender o quê? que ele quer que a rainha abdique pra que ele... pra que ele assuma o trono... pronto...

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA ESTAGIÁRIA A

P éh::... como você já concluiu seu estágio né... porque a ah::... o objetivo era esse... fazer a entrevista após... éh a conclusão do estágio... porque aí você tem agora o todo né? as aulas teóricas na universidade e as aulas do estágio pra... comparar... então eu quero saber... se você consegue relacionar suas experiências de vida... certo? sua individualidade... sua subjetividade... ao seu processo de aprendizagem nessa disciplina... se v/ você entende ess/ a questão da identificação... éh::... se você acha que o que foi abordado em sala pode ser de alguma forma relacionado com o seu contexto... com... com a sua vida... certo? e de que forma (...)

EA com a minha vida... como professora? (...)

P sim... com suas experiências de vida... não só/ não só como professora... se/ se o que você aprende faz s/ faz sentido pra você

EA ah... eu entendo (...)

P certo? e de que forma

EA bom... éh::... o que a gente aprende nas... nas aulas do estágio não são coisas muito aplicáveis na sua prática do dia a dia né? são coisas que você éh:: usa só pra um contexto muito específico... ah mas... éh... eu vejo as aulas de estágio... que a gente tem éh:: agora... com o professor na... nessa disciplina... que terminamos de cursar agora, estamos terminando... eu vejo... éh de forma positiva... de forma bastante proveitosa... mas... num sei se eu to entendendo claramente a pergunta mas... eu acho que::... que assim... que os conhecimentos que a gente adquire ali são pra um uso bem específico, não são... aplicáveis no dia a dia

P mas você acha que os textos teóricos por exemplo que você viu na disciplina são aplicáveis no seu contexto éh:: regional... digamos... você teve a experiência na escola... agora sabe como é uma escola pública... mais ou menos o perfil do aluno... o perfil... você acha que essas... esses textos teóricos que você aprendeu e os documentos oficiais como os PCN... Base Comum Curricular... eles condizem com a realidade?

EA ah bom é::... eu continuo vendo a disciplina de forma positiva mas tem muitas ressalvas que podem ser feitas... na verdade eu acho que a/ a própria... construção desses documentos prescritivos digamos assim éh tem muitas falhas... éh... já foram muito criticados né (...)

P ((som de concordância))

EA e a gente pode ainda fazer muitas críticas tem muito a ser melhorado... realmente não se enquadra perfeitamente no contexto... talvez em nenhum contexto né porque todo contexto é muito singular e eles... em si divergem muito... né? os próprios documentos então... é difícil você dizer que tá... perfeitamente adequado

P ((som de concordância))

EA então eu acho que não... quanto aos textos trabalhados claro que tem uma aplicabilidade que o conhecimento é bastante útil e tudo... só que::... ((limpa a garganta)) por exemplo no meu... éh:: plano de atividades eu... me propus a trabalhar textos autênticos e... a gente é incentivado a isso também na disciplina... a gente sabe que é uma boa estratégia... ((limpa a garganta)) mas quando a gente chega num/ numa sala de aula em

que os alunos não tão preparados pra lidar com texto autêntico a gente imediatamente tem que mudar a postura... então é esperado que um aluno de ensino/ ensino médio esteja apto a lidar né? da/ da forma mais básica pelo menos com texto autêntico mas eles não estavam de forma alguma

P ((som de concordância))

EA então... dessa forma né... não se enquadra

P certo... e:: no seu processo de aprendizagem... que inclui tanto o contexto da universidade como o contexto da escola né... porque você também com a experiência do estágio você aprende

EA ((som de concordância))

P éh... como você vê o processo de aprendizagem de regras e de conceitos? éh:: por exemplo em que/ em que metodologia se enquadra... a forma como você aprendeu esses conceitos na universidade... na disciplina... foi... você considera que esse processo aconteceu de que forma? tradicional... inovadora... éh... de que forma o professor... ensinava esses conceitos pra vocês e de que forma você ensinou... não exatamente o mesmo conteúdo mas por exemplo gramática... como você vê esse processo de/ de/ de ensino e aprendizagem de regras e conceitos

EA bom éh... na universidade a gente tem um problema parecido com o que a gente encontra nas escolas claro que em menor escala né? nas escolas é mais grave... mas a gente também tem uma carga horária que/ que não é perfeita né? a gente precisa correr com as... tarefas então talvez... éh... o próprio professor da disciplina passa pelo mesmo problema que a gente passa nas escolas de... éh pretender usar de uma forma aquele conhe/ aplicar de uma forma... e::... e depois vê que não é... que a situação não é propícia... então eu acho que... foi trabalhado dentro das situações de uma forma... éh... positiva que a gente pôde entender pôde absorver aquele... conhecimento pra éh::... futuramente na nossa prática nós sermos responsáveis por adequar né na sala de aula... então a gente tem as ferramentas pra... pra absorver aquele conhecimento enquanto professores... mas aí a gente conhece as metodologias pra que... escolhamos éh... como aplicar na sala de aula a gente num é instruído éh a aplicar de determinada maneira porque essa... escolha tem que ser feita por nós né? claro que a gente tem as... éh::... a gente é incentivado a usar né... de forma éh... consciente... sistemática mas... éh... num é prescrito né a forma é a gente quem escolhe então... a gente aprende de uma forma e a gente aplica de outra bastante diferente... é assim? a pergunta?

P entendi... sim... éh::... ((limpa a garganta))... na... disciplina estágio na universidade... como ocorria o processo de análise de textos? e::... a análise dos conteúdos trabalhados em sala de aula?

EA é como... eu acho que a gente se coloca em/ no lugar dos alunos né? a gente... pega um texto e... e vai começando a inferir... vai fazendo a análise da forma como a gente trabalha com os alunos claro que... éh... numa escala diferente porque a gente já tem um conhecimento maior de inglês só que... éh... eu acho que essa parte da/ da análise de texto é justamente pra treinar a gente a trabalhar assim com os alunos né? éh... então... é parecido... é parecido com a maneira que a gente... éh... aplica com os alunos só que... claro com/... com o nosso conhecimento... éh de inglês em outra escala... só que... mais uma vez eu faço a ressalva... éh... da forma que a gente esPEra que possa trabalhar com os alunos... só que na realidade... talvez meus colegas tenham conseguido... talvez outros não mas... exemplificando com o meu caso éh... eu tive um/ um... choque assim... com a

realidade na escola que eu trabalhei porque... a gente faz um planejamento já pressupondo muitas dificuldades isso é o nosso... último estágio então a gente já conhece das... dificuldades mas mesmo assim a gente ainda se surpreende... porque já é ensino médio já é último ano... e aí a gente se depara com barreiras praticamente impossíveis de lidar então... é uma deficiência em todo o sistema educacional que a gente tem que superar naquele momento e com... dez aulas duas vezes por semana... então...

P ((som de concordância)) e com relação éh... aos textos... éh na disciplina né? tanto textos teóricos como... SObre o ensino-aprendizagem como... os documentos... você acha que a abordagem... e a aprendizagem de vocês era mais... expositiva do professor ou mais... éh... interativa entre professor e aluno?

EA não... eu acho que era bastante interativa... era bastante aberta pra que a gente... éh se expressasse também... inclusive durante as aulas era muito éh:: questionada essa questão que eu tô levantando aqui agora é/ éh os alunos que já estavam acostumados a... a se deparar com as dificuldades das escolas básicas né chegavam na aula e diziam “ah mas isso é pura utopia... mas isso é isso é conto de fadas... a gente num vai fazer desse jeito a gente num tem acesso a isso... a gente... enfim então éh::... claro que a gente não tem como dar uma resp/ a gente não... o professor não tem como dar uma resposta éh::... imediata uma solução num é/ num cabe a ele também... mas... era dada a abertura era... compreendido era... éh... considerada né essas dificuldades então... éh::... era feito de forma bastante democrática bastante aberta

P ((som de concordância)) certo... e a última pergunta... ah... o que você mais ou menos já::... mais ou menos não você já comentou nas outras... como você vê a aplicação dos conteúdos vistos em sala de aula na sua atuação enquanto professora do estágio?

EA é realmente ah::... claro que é altamente proveitoso... porque... a gente... não é porque existem dificuldades no contexto prático que a gente vai desconsiderar o fato de que a gente precisa tá preparado éh... em/ dentro de um certo nível... só que é um pouco decepcionante quando a gente chega e realmente éh... a gente prepara contando com as dificuldades do contexto... e com as dificuldades dos alunos... mas a gente não espera que seja éh:: uma barreira tão forte né? a gente espera que haja um conhecimento mínimo uma preparação mínima... a gente espera também/ eu acho que a disciplina do estágio... apesar de ser bem levada pelo professor... o professor... éh::... eu acho que ele tem muita habilidade éh:: como professor né? e... por isso ele pode levar bem essa disciplina... mas a disciplina em si ela é um pouco falha porque... ahm... o propósito eu acredito é preparar a gente pra prática enquanto a gente só tem visto na teoria né? então aí é o momento em que a gente vivencia na prática só que... éh::... o tempo que a gente tem o/ o/ o momento em que a gente é inserido naquela sala de aula não nos faz vivenciar uma prática real é totalmente éh algo criado pra que a gente possa entre aspas viver a prática então... eu acho que existem pontos a serem melhorados no:: nos objetivos da disciplina... mas com relação ao professor... dentro do que é estabelecido inclusive pra ele... eu acho que ele leva de uma forma muito habilidosa

P ((som de concordância)) certo

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA ESTAGIÁRIA B

P 1. você consegue relacionar suas experiências de vida ao seu processo de aprendizagem na disciplina Estágio Curricular Supervisionado? De que forma?

EB eu não sei se isso tem a ver, mas ele sempre, é, deixava né o momento dos alunos dizerem como, como era sua vivência na sala de aula e, e no meu caso, como eu não tinha ensinado, eu falava de minha experiência como aluna, aí eu dizia “ah, no meu tempo, a professora fazia assim e assim” e, e ... ele ... pronto, aí o que que eu ... eu achava que eu, eu acho que as teorias tavam lá, mas eu enquanto aluna eu não sabia que aquilo tinha sido estudado, entende? Eu, eu, eu, aí ele, ele nos mostrou como a teoria tava lá, sempre esteve lá (sobre experiências de vida), agora o que, e vai de cada professor, se ele vai querer ter o trabalho de usar, de tentar usar, aí os outros alunos diziam: “não, mas num dá certo”, que isso é muito bonito na teoria e tal, quando cê vai pra prática os alunos não deixam, é, num deixam você seguir essa teoria bonita que existe não. E aí ele dizia: “sim, gente, mas tem possibilidade, num vamo ter sempre esse discurso que nunca vai dar certo, vamo tentar”. Aí ele mostrava como, né, como a gente chegar lá. É, num sei se ainda cabe nessa pergunta, mas do meu estágio, eu vi que é difícil utilizar essa teoria e ... é difícil por dois motivos: primeiro é um trabalho a mais pro professor sim, estudar, fazer aquela aula bem bonitinha, eu tenho que ter um esforço extra pra isso, cê viu que ... teve momento que eu nem ... assim, que eu fiz de qualquer jeito. E tem o segundo lado que por mais que você faça bem bonitinho, os alunos não deixam, eu tentei também, aí assim, a bagunça deles atrapalhava até minha concentração, porque aquilo pra mim, eu não tinha domínio sobre aquilo, então aquilo pra mim foi difícil, muito difícil, e eu tava louca pra me livrar (risos). (sobre aplicação)

P 2. No seu processo de aprendizagem, como você vê a aprendizagem de regras e conceitos da Língua Inglesa? (essa etapa parece ter sido mais exposição das teorias)

Resposta: Ele trouxe ... é ... trabalhou com material totalmente voltado pra o ENEM, textos autênticos em língua inglesa, é ... nos indicou é ... como esses livros que eu, que eu renovei hoje, indicou livros pra gente ler sobre como, como se preparar pro estágio, como fazer relatório, tudo mais, é ... deu os, os PCN ele já tinha dado, não, a gente viu com outro professor, mas ele falou em PCN, falou nas Bases Curriculares, ele, ele fez um, um ... um resumo geral do que ele achava importante pra preparar a gente pra o estágio.

Pesquisadora: hum-rum, e as aulas eram mais expositivas, esses ... essas ... esses conceitos e esses textos teóricos, ele expunha o conteúdo ou era mais interativo?

Resposta: acho que as duas coisas, ele, ele, ele colocava lá, dava aula com slide, mostrava tudo e quem quisesse falar, aí ... eu acho que era mais teórico, porque caía naquela, naquela conversa “ah, mas não dá certo, na minha escola aconteceu assim”, acho que é assim.

P 3. Como ocorre o processo de análise dos textos ou conteúdos que são trabalhados em sala de aula?

Resposta: Bom, os livros era ler em casa, né? E ... a gente trabalhou mais passo a passo foi justamente esses que eu até imprimi hoje. Ele trazia o texto, agora ele fazia bem esmiuçado mesmo, ele tinha, também são quatro aulas, dava tempo ver bem direitinho, né? Era assim que eu queria fazer, mas num, num deu certo. Ele primeiro fazia a gente pensar, tipo aqueles textos, né? É, sim, é ele, ele fazia a gente identificar o gênero textual, depois momentos históricos, se a gente tá por dentro dessa questão, é ... aí da língua inglesa em si, como é, expressões idiomáticas, tinha muitos exemplos, e tem outros slides também que

ele trazia, que ... pela expressão, se, se fosse traduzido ao pé da letra nem entendia a mensagem do texto, mas a expressão esclarecia tudo, e aí ele fazia bem direitinho isso, aí ele pegava e, e a gente ia tentando, é, saber qual é a alternativa correta né, e ele fazia, porque é como você até... porque é que essa, porque é que essa não tá certa? Porque é que essa, qual a, a, aí sempre, as vezes fica duas, né, que a gente fica em dúvida, mas ele, eu acho que ele fazia tudo bem detalhado e com a participação e ... eu enquanto aluna, eu fiquei assim, adorei aquela da bicicleta, porque primeiro meu inglês é muito pouco e, e eu não consegui entender, né? Mas aí ele começou a dizer e, e eu ficava fascinada com os exemplos que ele dava e tinha muitos lá que ... foi muito bom.

P 4. Em resposta a pergunta: como você vê a aplicação dos conteúdos que foram vistos na disciplina no seu estágio enquanto professora? A Estagiária B respondeu: “pronto, como eu disse, eu pensei que eu ia conseguir passar da forma como ele passou, mas eu vi que eu não tinha domínio nem da língua suficiente pra fazer o que ele fez, porque no momento que o, até o aluno me perguntava, nem eu sabia “professora, isso é o que?”, eu não sabia, né? Também por falta de preparação em casa, eu tinha que tá pronta pra responder pelo menos ... eu só levei cinco perguntas e tinha que tá pronta pra responder, né? Aí, eu vi que ... mas assim, foi um estágio e ... e foi muito bom porque eu vi como é que tem que ser, eu vi onde é que eu tenho que melhorar, que não dá pra dar uma aula ‘na doida’ e ele mostrou como faz, então ali tá o exemplo, né? E eu vou tentar seguir. Eu gostei do, da metodologia dele, porque assim, (menciona o nome do professor da disciplina Estágio) ele bota muita coisa visual, pra chamar atenção, os slides dele são perfeitos, aí aquilo chama a atenção, você viu que quando eu fal ... quando eu terminei de traduzir o texto da bicicleta, os meninos riram, acharam engraçado, porque é o que os professores sempre dizem, que a gente tem que procurar chamar a atenção do aluno, então das cinco ... das cinco questões só aquela chamou a atenção, e talvez ... porque eu tento ... tenha conseguido explicar um pouquinho mais, não sei.

Pesquisadora: mas mesmo que você, a aplicação não tenha sido do jeito que você esperava, você acha que ... essas aulas teóricas influenciaram positivamente pra su ... pra o seu estágio?

Estagiária B: com certeza. Com certeza. Ó, quando eu chego em casa, eu vou fazer uma análise, eu digo: ah, eu deveria ter feito isso, isso e isso, porque eu tenho a teoria, eu já sei o que eu tenho que fazer, aí eu não fiz tudo, mas é como, quando você faz uma prova e depois você diz: ah, eu sabia como era que eu tinha que ter, eu tinha que ter dado um tempo, as vezes eu, eu ... desorganizei a aula, por exemplo eu, eu disse: traduzam, me sentei, mas aí eu disse: como eles vão traduzir, era pra eu ter colocado pelo menos, que (o professor da disciplina) fez isso, ele deu um vocabuláriozinho, na hora, né? Sem a resposta, mas ele deu um vocabulário que dá pra entender, aí eu deixei pra fazer isso depois, aí eu fiquei naquela ... sabe, a aula ... me sento, me levanto e os alunos tão meio perdidos, mas eu sabia como eu tinha que fazer, então eu acho que o que falta é eu me organizar, organizar meu pensamento na hora de dar aula.

APÊNDICE E – QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIABERTA

1. Você consegue relacionar suas experiências de vida ao seu processo de aprendizagem na disciplina Estágio Curricular Supervisionado? De que forma?
2. No seu processo de aprendizagem, como você vê a aprendizagem de regras e conceitos da Língua Inglesa?
3. Como ocorre o processo de análise dos textos ou conteúdos que são trabalhados em sala de aula?
4. Como você vê a aplicação dos conteúdos vistos em sala de aula na sua atuação enquanto professor (a) do estágio?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da Pesquisa intitulada APRENDIZAGEM POR DESIGN: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS (LÍNGUA INGLESA) NA DISCIPLINA ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, que está sendo desenvolvida pela Pesquisadora LUCIANA PARNAÍBA DE CASTRO, aluna do Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

Antes de decidir sobre sua participação é importante que compreenda o objetivo da mesma estar sendo realizada e como ela se realizará, portanto, leia atentamente as informações que seguem e se tiver alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável ou o Comitê de Ética em Pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma ocorre o processo de aprendizagem de alunos do curso de Letras (Língua Inglesa) na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, tendo por base a teoria da Aprendizagem por Design, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, qualitativa, de cunho etnográfico. Os sujeitos participantes da pesquisa são os alunos regularmente matriculados na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV no curso de Letras (Língua Inglesa), bem como o professor da disciplina. Sua participação neste trabalho consiste em ser observado durante as aulas da referida disciplina, sem qualquer interferência da pesquisadora, que apenas fará anotações nessa etapa. Com relação aos alunos da disciplina, estes poderão ser observados enquanto estagiários nas escolas. Além disso, você poderá ser convidado a participar de uma entrevista que será realizada pela pesquisadora responsável. Por fim, poderão ser analisados documentos produzidos pelos alunos e pelo professor da disciplina, tais como: Plano de Atividades, Planos de Aula e Relatório Final.

São previstos riscos mínimos na sua participação neste estudo, no entanto, caso você venha a sentir qualquer incômodo ou dano ocasionado pela coleta de dados desta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida. Apesar da existência de riscos mínimos de desconforto ou constrangimento na coleta de dados, os benefícios oferecidos serão superiores. A coleta de dados será realizada exclusivamente pela pesquisadora, a fim de evitar e/ou minimizar o seu possível constrangimento em recusar a participar do estudo frente a outras pessoas, e caso esta seja a sua vontade, a mesma será plenamente respeitada sem nenhum prejuízo de sua parte. A identificação dos participantes da pesquisa será feita através de códigos que segurarão a privacidade dos mesmos.

Como benefícios proporcionados pela presente pesquisa estão a divulgação de informações que resultarão num melhor conhecimento dos acadêmicos da Universidade Federal de Campina Grande e da comunidade em geral sobre o processo de aprendizagem de professores em formação, tendo por base a teoria da Aprendizagem por Design.

Posteriormente a sua participação do estudo, você receberá um informativo com esclarecimentos importantes sobre os resultados da pesquisa. A pesquisadora estará permanentemente, mesmo após o encerramento do estudo, à sua disposição para prestar informações sobre os resultados da pesquisa.

Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora. Você tem o direito de decidir não participar da pesquisa, ou de resolver desistir da participação a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento.

Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas apresentações, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação.

Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela sua participação no presente estudo, você será plenamente indenizado, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado em duas vias de igual conteúdo, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao final pelos alunos convidados a participar da pesquisa e pela pesquisadora responsável. Você receberá uma das vias e a outra ficará com a responsável pela pesquisa.

Declaramos que o desenvolvimento desta pesquisa seguirá rigorosamente todas as exigências preconizadas pela Resolução 466/12 do CNS/MS, especialmente aquelas contidas no item IV.3. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos ou sobre o desenvolvimento deste estudo você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Luciana Parnaíba de Castro, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa APRENDIZAGEM POR DESIGN: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS (LÍNGUA INGLESA) NA DISCIPLINA ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO e após ter lido os esclarecimentos prestados anteriormente no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu estou plenamente de acordo em participar da presente pesquisa, permitindo que os dados e informações obtidos sejam utilizados para os fins desta pesquisa, estando ciente que os resultados serão publicados para difusão e progresso do conhecimento científico e que minha identidade será preservada. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente Termo.

Cajazeiras – PB, ____/____/____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Endereço: Rua Cel. Otton Nunes da Silva, 247, Aeroclub, João Pessoa – PB.

Telefone Residencial: (83) 3021-5846 Telefone Celular: (83) 99154-4175

Email: lucianaparnayba@gmail.com

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--------------------------------|------------------------|--|---------------|------------------------------|--|--------------------------------|------------------------------------|--|
|  | CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE |  | | | | | | | | | | | | |
| PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | | | | | | | | | | | | | | |
| DADOS DO PROJETO DE PESQUISA | | | | | | | | | | | | | | |
| Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM POR DESIGN: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS (LÍNGUA INGLESA) NA DISCIPLINA ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO | | | | | | | | | | | | | | |
| Pesquisador: Luciana Parnaíba de Castro | | | | | | | | | | | | | | |
| Área Temática: | | | | | | | | | | | | | | |
| Versão: 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| CAAE: 52870116.7.0000.5575 | | | | | | | | | | | | | | |
| Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE | | | | | | | | | | | | | | |
| Patrocinador Principal: Financiamento Próprio | | | | | | | | | | | | | | |
| DADOS DO PARECER | | | | | | | | | | | | | | |
| Número do Parecer: 1.478.798 | | | | | | | | | | | | | | |
| Apresentação do Projeto: | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>A pesquisa tem como objetivo geral analisar de que forma ocorre o processo de aprendizagem de alunos do curso de Letras (Língua Inglesa) na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, tendo por base a teoria da Aprendizagem por Design, desenvolvida por Kalantzis e Cope (2003). Os sujeitos serão 16 alunos bem como o professor da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV do curso de Letras (Língua Inglesa) do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Cajazeiras. Serão observadas as aulas dessa disciplina durante um semestre com anotações, gravação em áudio e serão realizadas entrevistas com os participantes. A análise será feita qualitativamente, a partir das transcrições dos áudios, através de categorias de análise.</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| Objetivo da Pesquisa: | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Analisar de que forma ocorre o processo de aprendizagem de alunos do curso de Letras (Língua Inglesa) na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, tendo por base a teoria da Aprendizagem por Design.</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| Avaliação dos Riscos e Benefícios: | | | | | | | | | | | | | | |
| Riscos: | | | | | | | | | | | | | | |
| Segundo a Resolução 466/2012, Artigo V, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 40%;">Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n</td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 40%;"></td> </tr> <tr> <td>Bairro: Casas Populares</td> <td>CEP: 58.900-000</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: PB</td> <td>Município: CAJAZEIRAS</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Telefone: (83)3532-2075</td> <td>E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br</td> <td></td> </tr> </table> | | | Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n | | | Bairro: Casas Populares | CEP: 58.900-000 | | UF: PB | Município: CAJAZEIRAS | | Telefone: (83)3532-2075 | E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br | |
| Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n | | | | | | | | | | | | | | |
| Bairro: Casas Populares | CEP: 58.900-000 | | | | | | | | | | | | | |
| UF: PB | Município: CAJAZEIRAS | | | | | | | | | | | | | |
| Telefone: (83)3532-2075 | E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br | | | | | | | | | | | | | |
| Página 01 de 03 | | | | | | | | | | | | | | |



CENTRO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.478.798

tipos e gradações variados". Por esta se tratar de uma pesquisa onde será utilizado um questionário para coleta de dados, a mesma pode trazer o risco de constrangimento aos participantes da pesquisa ao responderem alguma das perguntas. Nestas condições, a pesquisadora responsável deixará o sujeito livre para responder à pergunta

ou não, minimizando, o máximo possível, esses possíveis riscos.

Benefícios:

Segundo a Resolução 466/2012, Artigo V, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". Por esta se tratar de uma pesquisa onde será utilizado um questionário para coleta de dados, a mesma pode trazer o risco de constrangimento aos participantes da pesquisa ao responderem alguma das perguntas. Nestas condições, a pesquisadora responsável deixará o sujeito livre para responder à pergunta ou não, minimizando, o máximo possível, esses possíveis riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ajustar o cronograma de execução da pesquisa para que a coleta de dados se inicie a partir de março/2016 e não em fevereiro/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta os termos exigidos como autorização da instituição para a realização da pesquisa, termos de divulgação e de compromisso da pesquisadora e o TCLE.

Recomendações:

Ajustar o cronograma de execução da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|--|------------------------|-------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_651517.pdf | 25/01/2016 20:36:35 | | Aceito |

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

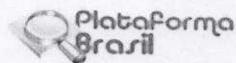
Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br



CENTRO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.478.798

| | | | | |
|---|-------------------------------------|------------------------|----------------------------|--------|
| Declaração de Pesquisadores | Entrevista.pdf | 25/01/2016 20:34:16 | Luciana Parnaíba de Castro | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Luciana.pdf | 25/01/2016 20:32:49 | Luciana Parnaíba de Castro | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Termo_Autorizacao_Institucional.pdf | 25/01/2016 20:30:04 | Luciana Parnaíba de Castro | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Termo_Divulgacao_Resultados.jpg | 25/01/2016 20:28:31 | Luciana Parnaíba de Castro | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Termo_Compromisso_Pesquisador.jpg | 25/01/2016 20:27:28 | Luciana Parnaíba de Castro | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Parnaiba.pdf | 25/01/2016 20:21:14 | Luciana Parnaíba de Castro | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhadeRosto_Parnaiba.pdf | 25/01/2016 20:17:30 | Luciana Parnaíba de Castro | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAJAZEIRAS, 05 de Abril de 2016

Assinado por:

Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador)

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n - Casas Populares
CEP 58900-000 - Cajazeiras - PB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, MARCÍLIO GARCIA DE QUEIROGA, Coordenador Administrativo da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores – UAL/CFP/UFCG, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “Aprendizagem por design: o processo de aprendizagem de alunos do curso de Letras (Língua Inglesa) na disciplina Estágio Curricular Supervisionado”, que será realizada na turma de Estágio de Língua Inglesa IV, com abordagem qualitativa, na referida IES no período de janeiro a junho de 2016, tendo como pesquisadora Luciana Parnaíba de Castro, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino sob orientação do Professor Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

Cajazeiras, 17 de dezembro de 2015.

Dr. Marcílio Garcia de Queiroga

Coordenador Administrativo da UAL/ UFCG

ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Rua Aprígio Veloso, 882, Bodocongó, Campina Grande/PB
CEP 58109-970

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, LUCIANA PARNAÍBA DE CASTRO, mestrande e pesquisadora pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da linha de Ensino de Línguas Estrangeiras, orientada pelo Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa, responsável pela pesquisa intitulada “Aprendizagem por design: o processo de aprendizagem de alunos do curso de Letras (Língua Inglesa) na disciplina Estágio Curricular Supervisionado”, garanto anexar os resultados desta na Plataforma Brasil, de modo a garantir o sigilo concernente às propriedades intelectuais, bem como divulgá-los à comunidade científica.

Campina Grande, 11 de janeiro de 2016.

ANEXO E – TERMO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Rua Aprígio Veloso, 882, Bodocongó, Campina Grande/PB
CEP 58109-970

TERMO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Eu, LUCIANA PARNAÍBA DE CASTRO, mestranda e pesquisadora pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da linha de Ensino de Línguas Estrangeiras, orientada pelo Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa, responsável pela pesquisa intitulada “Aprendizagem por design: o processo de aprendizagem de alunos do curso de Letras (Língua Inglesa) na disciplina Estágio Curricular Supervisionado”, garanto encaminhar os resultados obtidos com a execução deste projeto para publicação com os devidos créditos aos autores, preservando primordialmente a identidade dos sujeitos pesquisados.

Campina Grande, 11 de janeiro de 2016.

ANEXO F – RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DA ESTAGIÁRIA A

1. INTRODUÇÃO

Este relatório é apresentado como requisito parcial avaliativo da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV: Língua Inglesa, ministrada pelo (Professor Formador), no Curso de Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande. Tem o objetivo de relatar a experiência vivenciada na observação das quatro aulas de Língua Inglesa no 3º ano do ensino médio da escola em questão, realizando-se a diagnose acerca dos discentes e do professor; além das dez aulas ministradas nesta turma, através do projeto de intervenção construído nas aulas de Estágio Curricular Supervisionado IV, na universidade. Promoveremos, portanto, um levantamento dos pontos positivos e negativos e apresentaremos nosso posicionamento crítico acerca da experiência, as técnicas utilizadas e a postura do professor e alunos participantes. A observação nos leva à reflexão, que é seguida pela ação em sala de aula, gerenciando o conhecimento teórico e a prática real.

A disciplina “Estágio Curricular Supervisionado” tem, entre outras, a função de tornar prático o que nós, acadêmicos, estudamos durante o curso de Letras, e sobretudo, nos oportuniza levar à escola as teorias e técnicas que estudamos neste curso, com o privilégio de intercambiar conhecimentos com um professor mais experiente e contando ainda com a orientação do professor acadêmico. Na condição de professores-investigadores/estagiários, tivemos mais uma vez a oportunidade d

e nos assegurar de nossos métodos como professores de língua estrangeira moderna, assim, o contato com a prática docente nos prepara gradativamente para, em breve, aplicar este conhecimento numa sala de aula, na condição de professores titulares.

Na universidade, durante as aulas de Estágio Curricular Supervisionado IV, confeccionamos planos de atividades que propõem uma intervenção na escola que nos acolheu, e planos de aula com propostas pertinentes às turmas concluintes do ensino médio, entre elas, o desenvolvimento das habilidades e competências, tornando o projeto pedagógico produtivo e equiparado à tendência mundial, preparando o aluno para o pleno exercício da cidadania e para a adaptação as mudanças frequentes do mundo globalizado, bem como para um processo de aprendizagem crítico e reflexivo, atingindo o domínio das capacidades de saber aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O modelo de ensino-aprendizagem baseado nas habilidades e competências está empregado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira, integra a rede pública estadual de ensino, e está situada à Rua Padre Rolim, 457 no centro da cidade de Cajazeiras, Paraíba. Oferece ensino fundamental, anos iniciais e finais, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de dispor de atividades extracurriculares como acompanhamento pedagógico, programas culturais e esportes. A escola também oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos portadores de necessidades especiais, porém, a estrutura física da escola não conta com a acessibilidade necessária, só existe uma rampa na calçada externa e nenhuma outra estrutura é adaptada, inclusive a escada que dá acesso ao piso superior. Não há quadra de esportes na escola, mas as atividades práticas de educação física ocorrem em outro local num horário diferenciado.

A instituição conta com um laboratório de informática, com capacidade para poucos alunos em relação à quantidade de turmas, possui também uma pequena biblioteca, além de cozinha, banheiros, ambiente dos professores, direção (que é a única sala climatizada do prédio), secretaria e pátio, tudo funcionando normalmente, as salas de aula são dezessete, contando com ventiladores, muitas com iluminação ruim e portas quebradas, mas com espaço e carteiras suficientes para comportar o número de alunos matriculados.

Os computadores da instituição têm acesso à internet, e existe impressoras funcionando para dar suporte às atividades da secretaria e dos professores, mas os recursos multimídia são limitados, existem televisores disponíveis, mas eles precisam ser levados para as salas de aula para serem utilizados, assim como o Datashow, isso provoca um gasto desnecessário de tempo, já que não há uma sala preparada para a utilização de tais recursos, eles precisam ser carregados/montados/instalados no momento da aula, que só conta com quarenta e cinco minutos de duração.

3. DESENVOLVIMENTO

O Estágio supervisionado proporciona uma imersão do aluno graduando, no futuro contexto de trabalho, nos colocando, no exercício de funções profissionais, em contato com a prática de um professor mais experiente, dando também a oportunidade para realizar nossa intervenção na turma trabalhada da instituição escolhida, a intervenção é feita da maneira mais positiva possível para a turma e o trabalho do professor titular, oferecendo conhecimentos distintos do planejamento do professor, mas de maneira a trazer crescimento intelectual e contribuir para a aprendizagem de língua inglesa (LI), de modo a desenvolver

uma trabalho focado nas competências e habilidades trabalhadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A turma trabalhada aqui, conta com vinte e sete alunos matriculados e as aulas se dão semanalmente, na forma de duas aulas nos primeiro horários das segundas-feiras (das 7 horas às 8:30), porém, não se inicia de fato no horário estipulado mas com vários minutos de atraso, e acaba pontualmente às oito horas e trinta minutos.

3.1 OBSERVAÇÃO E DIAGNOSE NO 3º ANO

É importante esclarecer, que os primeiros contatos com a escola se deram dias antes, primeiro com a direção, que mostrou uma certa resistência à minha intervenção na escola, primeiro alegaram que os estagiários não dão aula de fato e depois disseram que era essencial que eu não atrapalhasse o andamento dos conteúdos planejados pela professora, depois de um pouco de conversa tentando passar segurança para os membros da direção da escola, apesar da má reputação deixada por alguns estagiários que, pelo visto, não cumpriram o que se comprometeram a fazer, consegui a autorização da direção para então procurar a professora de inglês.

A escola conta com três professoras de inglês, pois funciona nos turnos da manhã, tarde e noite e possui mais de uma turma de cada ano. Como já haviam estagiários trabalhando com as outras professoras, conversei diretamente com a professora que restava para me atender, a do turno da manhã, ela mostrou ainda maior resistência que a direção, dizia que quando assinava os papéis, os estagiários não iam mais dar as aulas as quais se comprometiam, então após outra conversa explicando minha intenção de trabalhar de fato o que havia preparado para a turma, e falando um pouco do meu projeto de intervenção, surgiu outra resistência: a professora não queria que eu mudasse o que ela havia planejado, ela me mostrou todo o planejamento para o ano letivo que ela havia feito que se baseava no que trazia o livro didático, propus então refazer meu planejamento em correlação com os conteúdos programáticos dela, utilizando métodos e propostas diferentes, sem deixar de abranger o conhecimento gramatical estipulado, ela aceitou e me deu o livro didático para que eu pudesse estudá-lo antes do início da minha observação, que conforme combinamos, se daria no período de quatro aulas, nas duas segundas feiras seguintes.

A observação das aulas se iniciou, portanto, no dia 4 de abril do ano em curso, fui rapidamente apresentada pela professora, me acomodei e esperei o início da aula, que demorava, até que todos os alunos estivessem sentados e em relativo silêncio.

A turma era composta por vinte e sete alunos, na faixa dos 16 à 19 anos de idade, alguns mais disciplinados, mas a maioria era dispersa, no breve contato que tive com eles durante a etapa de observação, notei que não pareciam acostumados ao trabalho em grupo, na verdade, se reuniam ocasionalmente para copiar respostas de outros alunos, mas não desenvolviam o trabalho em coletividade, houve uso de smartphones na sala de aula, mas não chegava a atrapalhar o andamento da aula, na verdade, foram caso isolados e facilmente controlados pelo pedido da professora. Na turma em questão não haviam alunos portadores de necessidades especiais.

A professora se mostrou bastante confortável com o contexto, tinha um bom relacionamento com a turma, ou seja, era bem aceita, mas contava com baixa autoridade, a aula foi sobre compreensão de texto, conforme trazia o livro didático, havia um texto intitulado “*Learning from your regrets*” o qual a professora explicava sem muita leitura na língua inglesa, enfocando principalmente na discussão do tema trazido pelo material. Ela lia algumas linhas em inglês e discutia o tema em português, muitas vezes oferecia a tradução para que a turma pudesse interagir melhor, basicamente o método aplicado por ela nas aulas que pude observar, foi o de Gramática e Tradução, com pouca atenção para as habilidades orais e de compreensão auditiva, pouca utilização da LI de modo geral, e recorrendo sempre à tradução. A proficiência da docente na língua alvo das aulas tinha algumas limitações. O livro acompanha um CD que oferece suporte para as atividades no sentido de envolver a habilidade auditiva nas aulas, mas não foi utilizado nesta aula. Após a discussão do texto e responder com a turma algumas questões de interpretação trazidas pelo livro, soou o sinal e a maioria dos alunos saem imediatamente da classe sem escutar mais nada que pudesse ser dito ao fim da aula.

Na semana seguinte, mais precisamente no dia 11 de abril, fui a aula para continuar minha observação e encontrei a professora um pouco desestabilizada, me dizia que outro professor havia faltado e que ela precisaria “subir” aula em outra turma, me dizia isso recolhendo suas coisas e saindo da sala, num pedido discreto para que eu a substituísse sem qualquer aviso prévio e, portanto, sem preparação para isso. Neste momento, a minha percepção acerca do trabalho do estagiária sob a perspectiva dos profissionais daquele contexto, era negativa, não era atribuído o respeito que se deve ao profissional em formação na busca de trazer contribuições e de receber também daquele contexto. Entretanto, atendi ao pedido da professora e ocupei o birô dela, com o livro em mãos e apenas a leitura prévia que eu havia feito em casa. Comecei então a me apresentar novamente, já que a maioria da turma ainda não sabia exatamente quem eu era até aquele momento, depois, pedi que a turma me

acompanhasse numa revisão da discussão do texto feita na aula anterior para que pudéssemos fazer o exercício, que era o que a professora havia programado para aquela aula dela.

Constatei um nível gritante de dificuldade e baixíssima autonomia da turma, a maioria estava alheia ao que havia sido trabalhado na aula anterior, se recusavam inclusive, a ler o título do texto por estar em inglês, “não sei ler em inglês” eles alegavam rindo. Pedi então que se reunissem em duplas e dividi os parágrafos do texto, extenso, entre as duplas para que cada uma trabalhasse a partir das estratégias de leitura, a compreensão apenas daquele trecho, já que o todo já havia sido discutido. Enquanto eles liam, eu dava dicas acerca das estratégias, que já haviam sido estudadas antes, e passava por cada dupla dando atendimento e tirando dúvidas, depois deste primeiro momento, pedi atenção para a pronúncia e fiz a leitura de um parágrafo, sugerindo que cada dupla fizesse a leitura, já conscientes do conteúdo, daquele paragrafo em inglês designado a eles, negaram, a maioria não queria, mas eu insisti e incentivei, disse que os ajudaria, que eles precisavam praticar para aprender e assim alguns finalmente participaram, uma minoria se recusou de fato. A aula acabou durante o trabalho com os exercícios de compreensão, eu então pedi que terminassem em casa e me despedi enquanto eles já não me escutavam mais.

3.2 AULAS NO 3º ANO

Devido a grave dificuldade em lidar com textos básicos em LI, apesar de serem alunos do terceiro ano do ensino médio, eu constatei que se fazia urgente uma adaptação do meu plano, eu não podia trazer os textos autênticos que havia selecionado no planejamento, para uma turma que se recusava a participar de atividades simples com textos para o ensino de EFL (English as Foreign Language), logo, visando não desestimular os discentes impondo atividades para as quais eles não foram gradativamente preparados, e ciente de que com o tempo disposto a mim com eles, eu não poderia promover a aquisição de tal competência da maneira desejada através da imposição, decidi adaptar o plano em benefício dos alunos, escolhendo mesclar a abordagem de EFL e o trabalho com textos autênticos de menor porte, mas sem abandonar o trabalho que busca, na medida do possível, integrar as quatro habilidades, dando atenção para os exercícios de repetição estratégicos, pois, conforme Brown (2001, p. 268 e 275) é indicado que o professor elabore “drills” que não bloqueiem o interesse do aluno com infinitas repetições, mas que sejam as mais significativas possível.

No dia 18 de abril do ano em curso, ministrei a que, de fato, se caracteriza como minha primeira aula naquela turma. Durante esta aula, a professora permaneceu presente, recolhendo um trabalho que foi passado antes e tinha data de entrega para este dia, entretanto,

nem todos haviam terminado e estavam concluindo durante a aula. Pedi a atenção de todos com a ajuda da professora e comecei a aula com muitos minutos de atraso pelos contratemplos encontrados. Iniciei colocando a data em inglês na lousa, e explicando sua estrutura, já que notei que era novidade para eles, e em seguida conversando brevemente sobre assuntos da atualidade e chamando atenção para a importância de alunos concluintes se manterem atualizados sobre os mais diversos temas, afim de se preparar para o novo modelo de Enem, então introduzi a matriz curricular baseada em habilidades e competências, solicitando a turma que fizessem uma pesquisa em casa para aprofundamento da discussão na aula seguinte, assim, iniciei o tema “*Modal Verbs*” anotei na lousa, explicando a função deles, pedindo que anotassem no caderno e comecei a provocar o conhecimento prévio, dando espaço para que falassem sobre o uso de alguns verbos modais que já conheciam, depois expliquei o uso de todos dando exemplos em frases construídas espontaneamente no momento da aula, neste momento pude constatar que a maior parte da turma não sabia o que era verbo, sujeito, objeto, adjetivo, etc.

Apesar disso, concluí esta explicação e entreguei um texto breve para que exercitassem o tema abordado e as estratégias de leitura: primeiro eu fiz uma leitura do texto em inglês, pedindo atenção para a pronúncia e depois partimos para a discussão do tema tratado lembrando as estratégias de leitura, anotei na lousa e pedi que, em duplas, fizessem uso delas para compreender melhor o texto, enquanto trabalhavam nisso eu tirava dúvidas atendendo dupla por dupla, após notar que todos estavam cientes do que tratava o texto, trabalhei um pouco a pronúncia com exercícios de repetição, a turma não estava acostumada a estudar pronúncia e ficou bastante empolgada de modo geral, apesar da vergonha de ler em voz alta. Depois disso, pedi que discutissem as questões trazidas ao fim do texto, o sinal tocou e pedi que concluíssem em casa e que lembrassem da pesquisa acerca das habilidades e competências. Antes de sair, a professora me avisou que na aula seguinte aplicaria uma prova de recuperação com alguns alunos.

Na aula de 25 de abril, eu cheguei a sala de aula e esperei pela professora, que ao chegar, ficou surpresa ao me ver e disse que não havia aula em dia de recuperação, pediu que eu voltasse na semana seguinte, eu perguntei se a prova não terminaria em uma aula, para que eu pudesse ministrar ao menos a segunda, e ela afirmou que não haveria tempo suficiente, então me retirei.

Dia 02 de maio de 2016 retornei à sala de aula com a mesma proposta da semana anterior que não pude aplicar. A professora chegou, fez a chamada e se sentou ao fundo da sala, o tema ainda era “*Modal Verbs*” conforme, trazia o livro didático e o planejamento da

professora, então eu apliquei uma atividade maior desta vez, com um texto mais extenso e autêntico, expliquei o que era texto autêntico à turma e pedi que trabalhassem em grupos de três e que escolhessem um parágrafo do texto para estudar, fiz a primeira leitura em inglês, estimulando que participassem, alguns diziam o que entendiam, a partir da tradução que faziam de algumas palavras, eu não traduzi nada a priori e expliquei que eles também não precisavam fazê-lo sempre que se deparassem com textos em LI, mas que tentassem compreender o texto como um todo para então comentar sobre o parágrafo escolhido, poucos estavam dispersos, a maioria estava tentando, apesar de muitos reclamarem de dificuldades, eu dei assistência a cada grupo, traduzi alguns termos e permiti que alguns grupos se unissem a outros, e a discussão já tomava conta da sala, após algum tempo de trabalho em grupo, pedi a participação deles: li o primeiro trecho do texto e perguntei que equipe estava estudando aquele, então pedi que alguém da equipe lesse em inglês, e os colegas da equipe podiam ajudar, reclamaram muito, mas insisti e ajudei, repetindo ao final da leitura as palavras que eles liam com mais dificuldade para que a sala inteira repetisse, e então pedi que comentassem o parágrafo estudado, a discussão acabou sendo em grande grupo, houve bastante participação, assim fiz com cada equipe e depois encerrei a atividade para então solicitar as anotações sobre as habilidades e competências, infelizmente, apenas duas alunas haviam pesquisado em casa, então eu dei algumas explicações, fazendo anotações na lousa e pedi que respondessem o exercício trazido no texto refletindo sobre as habilidades estudadas, desta vez, pedi que trabalhassem individualmente. O fim da aula estava bem próximo, então pedi que para a aula seguinte, levassem os dois textos trabalhados nas aulas anteriores para a realização de um trabalho em sala.

Dia 9 de maio de 2016, iniciei a aula após a chamada feita pela professora, que desta vez, me explicou que estava doente e se ausentaria pelas próximas duas semanas sob atestado médico, indo embora rapidamente. Eu esperei o tempo necessário para que a turma estivesse em condições de assistir aula, sentados, e iniciei solicitando o material das aulas anteriores, a maioria havia levado, aos que não levaram, cedi algumas cópias que fiz antes da aula prevendo a situação, e iniciei pedindo que levantassem as dúvidas e dificuldades encontradas, ajudei com as questões que não haviam conseguido responder e tirei algumas dúvidas para, finalmente, propor a atividade de produção de texto: pedi que, relessem o texto da semana anterior e, depois das discussões e estudos realizados, escrevessem dois parágrafos: o primeiro sobre o que o texto trata, em texto descritivo, e o segundo parágrafo escrever com criticidade, expondo seu ponto de vista e fazendo sua análise pessoal, muitos alunos reclamaram, demonstrando não possuir o hábito de se posicionar criticamente através da

escrita ou de analisar textos em LI, enfatizei que o trabalho era individual e que requeria grande organização pois eu iria receber, fiz alguns acompanhamentos aos alunos que solicitaram, tirei algumas dúvidas para o coletivo e dei tempo para que trabalhassem, era muito evidente a falta de hábito, mas todos executaram o trabalho, cada um a seu nível, ao final recebi os trabalhos e avisei que na aula seguinte trabalharíamos com questões no modelo Enem, o sinal soou e todos se foram imediatamente.

Chegou então a quinta semana de estágio, no dia 16 de maio de 2016 dei a aula final, na semana anterior, eu havia agendado o Datashow da escola para utilizar naquela aula, seguindo orientação da professora, chegando à escola, procurei a funcionária que havia feito o agendamento e perguntei onde deveria levar a turma, ela me disse para buscar o Datashow na direção e instalar na sala de aula. A escola não contava com notebook, eu tinha que carregar um computador para o piso superior já que não tinha levado meu notebook particular, e depois levar o Datashow, instalar tudo para, só então, começar a aula, ainda fui à direção confirmar que essa era a única alternativa para se usar o equipamento e era mesmo, então, optei por apenas imprimir ali mesmo as questões em documento, abdicando da apresentação que eu havia preparado de slides com diferentes recursos (imagens, áudio, conteúdo diverso) para minha aula final na turma. Iniciei, portanto, a aula passando uma lista de frequência e distribuindo a atividade impressa, expliquei que nesta última aula comigo, simularíamos questões de Enem e aplicaríamos o que foi ensinado sobre a Competência 2 e Habilidades 5, 6, 7 e 8. Li com a turma cada questão explicando e relembrando as habilidades envolvidas, a atividade foi feita oralmente, todas as questões em sala, trabalhando de forma consciente o exercício das habilidades envolvidas. A turma encontrou muita dificuldade com o vocabulário, então a cada questão, escrevi um vocabulário na lousa e pedi para que lessem em voz alta as palavras desconhecidas para ajudar na memorização. Finalmente, perto do fim da aula, pedi que entregassem a atividade respondida à professora titular, que havia me dito que gostaria de avaliar as atividades aplicadas por mim, portanto, pedi que todos os alunos entregassem a ela na aula em que ela voltasse e me despedi pedindo um feedback. Fui surpreendida pelas opiniões: a maioria não comentou de início mais que um tímido “foi bom”, mas com minha insistência, disseram que haviam aprendido muito, que os trabalhos eram chatos, que foram ajudados para o Enem, que era muito diferente ouvir a professora falando em inglês na aula, etc., mas de modo geral, foi gratificante ouvir aquele retorno da turma.

4. POSICIONAMENTO CRÍTICO SOBRE O ESTÁGIO

As inegáveis dificuldades persistentes em todos os estágios, apontam para um grave problema no ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas de ensino básico, a carga horária inviabiliza um trabalho de maior efetividade, além disso, muitas escolas não contam com recursos tecnológicos suficientes, ou ainda, como acontece na escola em questão, quando contam, não possuem estrutura física ou funcionários capacitados para gerenciar tais equipamentos na instituição, enfim, muitas são as travas que podem ser citadas, mas ainda assim, os professores da rede pública realizam diariamente o trabalho de motivar, conscientizar, educar, enfim, enfrentam os desafios encontrados a cada aula.

Infelizmente, por outro lado, a percepção que se tem olhando superficialmente para esta questão, é que, é frequente a ocorrência de professores de LI na sala de aula sem a proficiência esperada na língua alvo, isso acaba trazendo uma crença de que o professor da rede pública não sabe falar inglês, ensina apenas conhecimentos pouco úteis para situações práticas fora da sala de aula e das provas de vestibulares, essa ideia pode desmotivar os alunos, e é, com certeza, um tabu que precisa ser quebrado.

Quanto a experiência da perspectiva do estagiário, é inegável que a oportunidade trazida pela disciplina é muito proveitosa para nós, universitários, mas é preciso admitir por outro lado que o estágio não proporciona uma situação real de prática de sala de aula no sentido de acontecer apenas em um determinado período de tempo e sob muitas condições que eliminam a autonomia que o professor tem, na condição de estagiários. Os alunos não chegam a nos conhecer para nos respeitar como professores, estamos sujeitos a determinações do professor titular que, evidentemente, é quem decide como podemos ou não agir, a escola não nos vê como funcionários, portanto, o papel que ocupamos é diferente do papel do professor que vive a experiência de ser responsável por uma turma, dar notas, tem autonomia, autoridade, reconhecimento da escola e dos alunos, etc., são muitos os fatores que nos diferenciam da condição de professor, como se o estagiário fosse professor apenas até certo ponto, talvez este problema seja um empecilho para o desempenho do estagiário, desmotivando de certo modo. Enfim, acredito nos benefícios da disciplina e vejo evolução trazida por ela em cada um de nós, graduando, mas também acredito que, como tudo muda no contexto educacional, buscando aperfeiçoamento, melhor desenvolvimento do trabalho docente e melhor aprendizado do aluno, também é preciso se preocupar com o funcionamento do estágio.

A reputação que os estagiários têm na escola que trabalhei é baixíssima, é preciso garantir maior efetividade da obrigatoriedade de se dar aulas de fato, mas também é preciso garantir maior autonomia para o estagiário, pois somos profissionais em formação trilhando

uma etapa fundamental para nossa configuração profissional futura: a prática em sala de aula. Discutimos a formação do professor e refletimos sobre soluções para os problemas detectados, assim como discutimos a qualidade do ensino que o aluno tem acesso e as condições que são criadas para o aprendizado dele, mas talvez se faça necessária uma maior reflexão acerca do papel do estagiário na instituição de ensino que o recebe.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a etapa final de Estágio na graduação, o balanço é positivo, foram muitos ganhos no sentido de conhecer mais de perto as características mais marcantes do ensino público na nossa região. Entretanto, a preocupação que fica é com o desenvolvimento das quatro habilidades no ensino fundamental e médio, sabemos, mais do que antes, das dificuldades, mas ainda assim é necessário um esforço maior por buscar o real desenvolvimento da língua estrangeira como um todo. As recomendações do Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) para o ensino médio não se limitam à leitura, mas afirma a necessidade de se conhecer uma LEM para exercer cidadania plenamente no cenário mundial atual, que está imerso em tecnologia e relações com o estrangeiro.

Além disso, fica também o desejo pelo constante desenvolvimento profissional na formação continuada, o trabalho do professor é tão complexo e demanda tamanha responsabilidade, que não cabe cair no uso de técnica obsoletas, mas cabe a busca constante por renovação e desenvolvimento. A aquisição de uma língua, não diz respeito apenas a comunicação, mas no desenvolvimento do senso crítico, do conhecimento cultural, social e inclusive pessoal, para tanto, é preciso estar consciente do papel do professor na sociedade, que talvez, se tratando de professor de língua estrangeira, haja inclusive uma desvalorização maior, partindo do fato de a carga horária atribuída a estas aulas ser tão reduzida e da recente obrigatoriedade da disciplina em relação às outras.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL.MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2001.

BROWN, H. D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. 2ª ed. New York: Longman, 2001

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **O papel da educação na sociedade tecnológica.** In: _____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (1ª parte). Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

TAVARES, Kátia C. do A. FRANCO, Claudio de P. **Way to go!**. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2013.

Plano de Atividades

Objetivo Geral

- Trabalhar leitura e interpretação de texto, usando temas transversais.

Objetivos específicos

- Utilizar técnicas e estratégias de leitura;
- Desenvolver atividades de compreensão de texto por competências e habilidades da matriz curricular do Enem;
- Oportunizar situações de crítica e reflexão de temas atuais utilizando textos autênticos em LI;
- Desenvolver as atividades dentro de uma sequência didática.

Justificativa

Tendo em vista que, os discentes da turma eleita para a realização da experiência de estágio supervisionado cursam o ano final do nível médio, se faz necessária uma intervenção devidamente voltada para necessidade de obter um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio e assim sendo, todo o planejamento para as atividades de ministração de aulas foram feitas em parceria com a professora titular da disciplina e com a matriz curricular do Enem.

Escolhas Epistemológicas

Com o advento de tecnologia no mundo moderno, o domínio de idiomas significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições de acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo nesse novo e tecnológico século, apesar da recente diminuição da predominância do inglês, na internet, por exemplo, o idioma continua sendo praticamente, a língua franca de modo a se fazer necessário para integrar o perfil do profissional ou futuro profissional que pretende minimizar as fronteiras profissionais, sociais, culturais, intelectuais, etc. O objetivo de estudar o idioma Inglês é promover a comunicação escrita e oral visando à compreensão e a expressão da língua em situações autênticas do cotidiano e voltadas para o futuro mercado profissional. O domínio do Inglês possibilita ao indivíduo maior participação social e inserção em um universo cultural a mais. Portanto, o

Inglês tem por finalidade instrumentalizar o aluno para compreender e produzir textos de qualidade prática.

Com base nos estudos de crenças, é possível se detectar através das pesquisas que vem sendo realizadas no Brasil que, o aluno de LI tem por objetivo aprender a falar a língua estrangeira na escola, apesar do tabu que há tempos se difundiu, de que, só se aprende língua estrangeira nos cursos de línguas e/ou viajando para o exterior, a função do professor de inglês vem sendo, portanto, entre outras, quebrar este tabu, ensinando inglês de maneira que os alunos possam se sentir capazes de realmente se comunicar na língua alvo. Daí a importância dos estudos de crenças: para atingir tal objetivo, é necessário antes de qualquer coisa, conhecer as perspectivas dos aprendizes, suas ideias de língua, de processo de aprendizagem, etc. Segundo Barcelos (2004, p. 126) “O interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar especial”.

No decorrer dos estudos acerca de crenças se dá cada vez mais atenção à perspectiva dos alunos que, a priori, começaram a ter suas crenças analisadas com a atribuição de juízos de valor e posteriormente passam a ser estudados mais profundamente as causas e efeitos de suas crenças. O estudante passa a ser visto como um ser emocional e essas crenças podem ser transitórias, ou seja, podem ser alteradas pela sociedade e/ou, claro, pelo professor. A partir da análise histórica do desenvolvimento do conceito de crenças, verifica-se a partir dos anos 90 um consenso de que as crenças dos aprendizes podem de fato influenciar todo o processo de aprendizagem. De acordo com Larsen-Freeman (1997, p. 207), “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”.

Portanto, as atividades a serem realizadas na turma em questão terão um enfoque persistente na interpretação de textos autênticos além dos demais conteúdos planejados, mas esta ênfase se justifica pela necessidade de fazer do aluno não só um indivíduo capaz de ser aprovado no exame seletivo para ingressar na universidade, mas além disso, aprender a língua estrangeira de modo a se tornar um indivíduo crítico e culto, a partir dos conhecimentos que poderá então adquirir através da nova língua.

Metodologia

O Método da Gramática – Tradução, ou Método Tradicional, foi maneira encontrada para se trabalharem línguas clássicas como o grego e o latim, ensinadas nas escolas, até meados do século XX (CHASTAIN, 1988), para que o aprendiz possa obter um bom

desenvolvimento nas atividades de leitura e compreensão de textos, este método se faz útil nesta experiência, na qual, apesar de objetivar desenvolver as habilidades comunicativas também, não se pretende abominar a tradução que, também pode ser vista como ferramenta facilitadora para a aprendizagem.

Por volta das décadas de 70 e 80 do século XX, alguns professores e linguistas perceberam que os alunos eram capazes de produzir sentenças gramaticalmente corretas muitas vezes, mas pouco as utilizavam em situações realmente comunicativas e reais fora da sala de aula. Ficou claro, portanto, que a comunicação (entendida como um todo, e não somente a fala) requeria mais do que simplesmente o conhecimento das regras. O conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Hymes (1970), postula que ser competente comunicativamente falando vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo pode ter. Ser competente, comunicativamente falando, engloba também outras competências: a cultural, a sociolinguística, a discursiva, e a estratégica.

Segundo Silva (2004:2), “os métodos e as abordagens são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. Entretanto, como nos demonstrou o pós-método, não há métodos padronizados que possam ser aplicados em toda e qualquer sala de aula de maneira bem-sucedida. O sujeito é complexo e singular, portanto cada sala de aula dotada de sujeitos, contexto, tempo e lugar diferentes, precisará receber aulas propriamente planejadas para aquela situação singular.

Conclusão

Com base nas experiências já vivenciadas anteriormente nos estágios, infelizmente já conto com boa parte dos mesmos empasses também desta vez, tais como a carga horária reduzida a cada aula, as salas numerosas que impossibilitam os exercícios de, por exemplo, repetição individual. Por outro lado, desta vez conto com maior carga de conhecimento que nas disciplinas anteriores, pois agora, já na etapa final do curso, já pudemos ser expostos a muita bibliografia importante, exercícios e experiências que nos prepararam para a carreira de lecionar, por isso, espero que desta vez, o trabalho consiga superar todos os anteriores, já que além da carga de conhecimento ter crescido, as horas a serem dedicadas à escola que me acolherá, aumentaram também. A partir das conversas que já pude ter com a professora da turma em que o estágio será realizado, foi possível notar também que ela já estimula os aprendizes no sentido da interdisciplinaridade, um ponto que eu aplaudo desde já, resta ver que efeito este estímulo tem surtido naquela turma em especial. Por fim, acredito que

respaldada por técnicas da pesquisa científica, este trabalho deve ser frutífero para a comunidade acadêmica das letras.

Bibliografia

BARCELOS, Ana Maria F. Crenças Sobre Aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. Viçosa, MG, 2004.

CHASTAIN, Kenneth. **Developing second language skills: Theory and practice**. 3rd edition. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

Hymes, D.H. **Linguistic method in ethnography: Its development in the United States**. In P. Garvin (Ed.), Method and theory in linguistics. The Hague: Mouton, 1970.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**.

Applied Linguistics, v. 18, n. 2, 1997.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

Plano de Aula 1

| |
|--|
| I. Plano de Aula: Data: 18/04/2016 |
| <p>II. Dados de Identificação: Escola: E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira Professor (a) estagiário (a): Estagiária A Disciplina: Língua Inglesa Série: 3º ano Turma: A Período: 2015.2</p> |
| <p>III. Tema: - Estratégias de leitura; - Modal Verbs; - Tema transversal: ensino superior.</p> |
| <p>IV. Objetivos: Objetivo geral: - Ler e compreender textos em língua inglesa, bem como compreender e fazer uso dos verbos modais em inglês; Objetivos específicos: - Reconhecer as informações gerais e específicas de um texto; - Desenvolver posicionamento crítico sobre textos em LI; - Saber identificar e empregar os verbos modais no texto.</p> |
| <p>V. Conteúdo: -Quais são as estratégias de leitura em língua inglesa? -Atividade de compreensão de texto; -Debate: que postura quero ter como estudante universitário no futuro?</p> |
| <p>VI. Desenvolvimento do tema: Aulas ministradas com foco nas quatro habilidades, com exercícios escritos, de leitura e de repetição</p> |
| <p>VII. Recursos didáticos: quadro, pincel e material impresso (texto e exercícios).</p> |

VIII. Avaliação:

- Avaliação diagnóstica com base no desempenho geral em sala de aula.

XIX. Bibliografia:

Adaptado de <http://www.englishexperts.com.br/forum/exercicio-texto-em-ingles-com-os-verbos-modais-t28875.html> <Acesso em 11 de abril de 2016>

Plano de Aula 2

I. Plano de Aula: Data: 02/05/2016

II. Dados de Identificação:

Escola: E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira

Professor (a) estagiário (a): Estagiária A

Disciplina: Língua Inglesa

Série: 3º ano

Turma: A

Período: 2015.2

III. Tema:

- Competência 2 e habilidades 5, 6, 7 e 8 da matriz curricular do MEC;
- Trabalhando com as estratégias de leitura em textos autênticos;
- Tema transversal: superpopulação mundial.

IV. Objetivos:**Objetivo geral:**

- Ler e compreender textos em língua inglesa; praticar o uso dos verbos modais

Objetivos específicos:

- Lidar com textos autênticos;
- Reconhecer as informações gerais e específicas de um texto;
- Desenvolver o posicionamento crítico sobre textos em LI.
- Praticar o uso dos verbos modais

V. Conteúdo:

- O que é um texto autêntico?
- Verbos Modais;
- Compreensão de texto;
- Conhecendo as habilidades e competências;
- Debate.

VI. Desenvolvimento do tema:

Aulas ministradas com foco nas quatro habilidades, com exercícios escritos, de leitura e de repetição

VII. Recursos didáticos: quadro, pincel, e material impresso.

VIII. Avaliação:

- Avaliação diagnóstica com base no desempenho geral em sala de aula.

XIX. Bibliografia:

<http://epcruzenglish.blogspot.com.br/2011/09/created-by-crazyprofile.html> <acesso em 11 de abril de 2016>

Plano de Aula 3

I. Plano de Aula: Data: 09/05/2016

II. Dados de Identificação:

| |
|--|
| <p>Escola: E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira Professor (a) estagiário (a): Estagiária A Disciplina: Língua Inglesa Série: 3º ano Turma: A Período: 2015.2</p> |
| <p>III. Tema: - Interpretação de texto em LI;</p> |
| <p>IV. Objetivos: Objetivo geral: - Desenvolver a habilidade de analisar criticamente um texto em LI, sendo capaz de se posicionar acerca do tema; Objetivos específicos: - Praticar pronúncia; - Reconhecer as informações gerais e específicas de um texto; - Desenvolver posicionamento crítico sobre textos em LI.</p> |
| <p>V. Conteúdo: -Exercícios de oralidade -Modl Verbs; -Atividade de compreensão de texto; -Habilidades e Competências (C2, H5, 6, 7 e 8) -Debate.</p> |
| <p>VI. Desenvolvimento do tema: Aulas ministradas com foco nas quatro habilidades, com exercícios escritos, de leitura e de repetição</p> |
| <p>VII. Recursos didáticos: quadro, pincel, e material impresso.</p> |
| <p>VIII. Avaliação: - Avaliação diagnóstica com base no desempenho geral em sala de aula.</p> |
| <p>XIX. Bibliografia: http://www.englishexperts.com.br/forum/exercicio-texto-em-ingles-com-os-verbos-modais-t28875.html <Acesso em 11 de abril de 2016> http://epcruzenglish.blogspot.com.br/2011/09/created-by-crazyprofile.html <acesso em 11 de abril de 2016></p> |

Plano de Aula 4

| |
|--|
| <p>I. Plano de Aula: Data: 16/05/2016</p> |
| <p>II. Dados de Identificação: Escola: Colégio e Curso Definição Professor (a) estagiário (a): Estagiária A Disciplina: Língua Inglesa Série: 3º ano Turma: A Período: 2015.2</p> |
| <p>III. Tema: - Simulação de questões de Língua Inglesa do ENEM.</p> |
| <p>IV. Objetivos: Objetivo geral:</p> |

| |
|---|
| <p>- Preparação para as provas de Língua Inglesa do ENEM;</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>- Compreender e analisar textos em LI.</p> |
| <p>V. Conteúdo:</p> <p>- <i>Competência 2, habilidades 5, 6, 7 e 8;</i></p> <p>- Questões de ENEM;</p> <p>- Debates.</p> |
| <p>VI. Desenvolvimento do tema:</p> <p>Aulas ministradas com foco nas quatro habilidades, com exercícios escritos, de leitura e de repetição</p> |
| <p>VII. Recursos didáticos: quadro, pincel, Datashow, e textos complementares.</p> |
| <p>VIII. Avaliação:</p> <p>- Avaliação diagnóstica com base no desempenho geral em sala de aula.</p> |
| <p>XIX. Bibliografia:</p> <p>http://enem.inep.gov.br/ (Questões produzidas por mim).</p> |

ANEXO G – RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DA ESTAGIÁRIA B

1. INTRODUÇÃO

Este relatório irá descrever a observação e parte prática (intervenção), que se deram no último nível do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura Letras- Língua Inglesa, sendo parte avaliativa da cadeira de Estágio Supervisionado IV. Nesse trabalho discorrerei sobre minha vivência e intervenção na E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira, na cidade de Cajazeiras-PB no 3º ano do ensino médio, relatarei minhas experiências e embates com as teorias estudadas. Analisarei se minha proposta inicial foi alcançada e os “erros e acertos” pelos quais passei.

O Estágio Curricular Supervisionado tem passado por transformações, positivas do ponto de vista teórico, mas talvez seja ainda um grande desafio que enfrentaremos por muito tempo, tendo em vista as dificuldades encontradas para por em prática as novas diretrizes e componentes curriculares e todas as teorias importantes que nos dão suporte quando entramos numa sala de aula.

Segundo Silva e Miranda (2008, p.10) o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, geralmente, são abordados como “terra de ninguém” por essa disciplina ser ministrada por professores substitutos ou provisórios, isso nos alerta para a importância de se ter um preparo desde o professor orientador do estágio, para que essa prática se dê de maneira adequada e eficaz.

Contudo o Estágio Curricular Supervisionado IV foi o fechamento dos quatro níveis de estágio pelos quais passamos e parte fundamental no curso de formação de professores, nos dando a oportunidade da experiência nesse processo de ensino/aprendizagem que tanto nos debruçamos durante todo o curso. Por tudo isso, reafirmo a importância dos estágios para o processo de formação, os quais deveriam começar mais cedo durante o curso.

2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira é uma escola da rede estadual de ensino situada à Rua Padre Rolim, 457 no centro da cidade de Cajazeiras-PB. Ela atende ao ensino fundamental anos iniciais e finais, médio e EJA(Educação de Jovens e Adultos), funciona pela manhã, tarde e noite, possui ainda atividades complementares como: acompanhamento pedagógico, artes, cultura e educação patrimonial, esporte e lazer. A escola dispõe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) atendendo jovens com necessidades especiais.

Possui um funcionário exclusivo para isto, oferece acessibilidade para os portadores de deficiência só na calçada. A escola possui primeiro andar sem rampa para deficientes físicos.

A escola não possui quadra de esportes, tem um grande pátio, salas espaçosas, carteiras para todos os alunos, ventiladores nas salas, biblioteca, cozinha, banheiros, laboratório de informática, sala de professores, diretoria, sala de atendimento especial, bebedouros, o prédio está com as paredes um pouco sujas, carteiras em boas condições de uso, mas no geral a escola está bem conservada.

Em se tratando de equipamentos, a escola disponibiliza para os professores aparelho de DVD, retroprojetor, possui televisor, impressora, computadores para uso dos alunos e para uso administrativo, todos com internet banda larga e apenas a diretoria é climatizada.

3. DESENVOLVIMENTO

O Estágio Curricular Supervisionado IV foi realizado primeiro com a preparação em sala de aula para nós graduandos, onde o professor supervisor de estágio (Professor Formador) nos preparou teoricamente, analisando conosco A Base Nacional Comum Curricular, PCN e o Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna. Apresentamos também seminários dos conteúdos do livro *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores* das autoras Iraíde Marques de Freitas Barreiro e Raimunda Abou Gebran, que contou com debates sobre os temas e prática de ensino, foi muito proveitoso, pois tivemos um resumo do livro através dos seminários o que com certeza nos ajudou no estágio.

Ainda na preparação tivemos a oportunidade de produzir nosso material de apoio, atividades voltadas para a Matriz Curricular do Enem- Língua Estrangeira Moderna-Inglês. Trabalhamos técnicas e estratégias de leitura e em diversas aulas praticamos a Competência 2 e Habilidades 5,6,7 e 8 com atividades de interpretação de textos em língua inglesa. Atentando para gêneros textuais, função social dos textos, uso de tecnologias, cultura, enfim, fizemos um apanhado geral que a meu ver nos deixou preparados para enfrentar a sala de aula.

No entanto como muito se fala nos debates acerca dos estágios, na prática as coisas nem sempre saem como planejamos ou nem sempre estamos preparados como pensamos. No meu estágio fiz observação de quatro aulas e ministrei dez aulas, foi realmente diferente dos outros estágios, até porque cada estágio era em um ano diferente, dessa vez no 3º ano do ensino médio um trabalho direcionado para a prova do Enem.

Este trabalho tem como finalidade descrever, criticar e detalhar as experiências vividas em sala de aula, mostrando desde a parte física da escola até o corpo de funcionários,

metodologias aplicadas, realidade sócio cultural dos discentes e um posicionamento crítico baseado nas teorias que foram previamente estudadas e analisadas com o direcionamento do professor de estágio (Professor Formador) responsável pela disciplina. Então segue nos próximos tópicos o detalhamento de minhas observação e prática.

3.1 DIAGNOSE NO 3º ANO

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p.92), “A observação a ser realizada na escola e na sala de aula, deve se pautar por uma perspectiva investigativa da realidade”. A observação deve estar voltada para a análise sobre como funciona o meio escolar e seu entorno, ela nos direciona no sentido de entender como funciona a escola, como são as práticas existentes em sala de aula e como podemos preparar nossa intervenção no momento em que se iniciar nossa parte prática na escola.

Minha observação se deu nos dias 28/03/2016, 11/04 e 18/04/2016, as aulas eram nas segundas-feiras nos dois primeiros horários, iniciando de 7:00 às 8:30 e a sala de aula era o 3º C.

Anteriormente fui à escola e levei toda a documentação necessária para formalizar o estágio e conversei com a professora titular e ficou tudo certo para que eu iniciasse a observação dia 28/03, na noite anterior ela me enviou uma mensagem dizendo que não poderia ir para a aula no dia seguinte, pois estava doente e enviaria uma substituta, mas para não atrapalhar o cronograma que já estava bem corrido eu disse que iria observar a aula da substituta.

Então cheguei às 7:00 na escola e me dirigi para a sala de aula, chamei a professora substituta e expliquei que eu era a estagiária. Ela não estava sabendo sobre mim, mas concordou que eu observasse sua aula. Então entrei e me apresentei para a turma que não demonstrou nenhuma surpresa, continuaram de cabeça baixa fazendo uma atividade que a professora tinha entregado. Sentei-me no final da sala e comecei a observar. A professora titular havia deixado uma atividade para que eles fizessem, era um caça-palavras com palavras em inglês, todos estavam muito focados na atividade, o que me deixou surpresa, um silêncio tão grande que fiquei feliz, pensando o quanto eles eram comportados e que seria fácil meu estágio.

Enquanto eles procuravam as palavras que eram muitas, a professora passou a aula inteira lendo um livro que ela levou, depois eu soube que ela era professora de geografia, o que me fez entender o porquê de ela não ter dado nenhuma explicação sobre a atividade, ela apenas disse que eles tentassem encontrar todas as palavras. Enquanto isso eu observava a

sala, grande, arejada, tinha um ar condicionado, mas não estava funcionando, tinha ventiladores, quadro branco, um cabo de acesso à internet para o caso de precisar usar o data-show, sala bem espaçosa para 25 alunos, na hora das aulas os alunos se matam nas salas e não há muito barulho, tem um funcionário que fica andando nos corredores para não deixar os alunos fora da sala. O 3º ano fica no primeiro andar e não tem acesso para cadeirantes, só na calçada da escola, no geral a escola é bem conservada.

Uma aula inteira foi para eles encontrarem as palavras, então quando o primeiro terminou ele disse:” professora terminei” então ela disse “agora vocês vão traduzir todas as palavras”. Eles queriam ir para o laboratório de informática para traduzir, mas ela disse que não e pediu para um aluno ir à biblioteca pegar uns dicionários e para em grupo eles traduzirem as palavras, o que levou a outra aula inteira.

Na outra segunda que era dia 04 de abril a professora me pediu que eu não fosse observar sua aula, pois ela aplicaria uma prova e que seria melhor que eu não estivesse na sala para não tirar a atenção deles, embora eles não tenham se importado muito com minha presença, claro que concordei e marquei a próxima observação para o dia 11 de abril. Fui para a escola e a professora titular estava lá, então entrei e me sentei no final da sala novamente, ela explicou para a turma que eu iria estagiar lá por 10 aulas. Então ela disse que queria ver os cadernos deles para dar o visto que seria pontuação para encerrar o bimestre, era nota de participação.

Durante esse processo os alunos conversaram muito, outros ficaram o tempo todo no celular, o que me surpreendeu, pois na outra aula eles estavam tão quietos e isso me deixou um pouco preocupada. Mesmo com a bagunça a professora se mantinha calma e não brigava, só pedia silêncio algumas vezes.

A coleta dos vistos, anotação no diário e ela já dizia também as notas, levou toda a aula. Eles demonstravam empatia com a professora embora não estivessem comportados e na sala não havia alunos com necessidades especiais, os alunos são jovens todos entre 15 e 17 anos. Infelizmente não tive a oportunidade de ver a professora dando aula para analisar sua metodologia, quais recursos ela usaria, mas ela me disse que muitas vezes usa o data-show nas suas aulas e que segue o cronograma da escola, e que gostaria que eu seguisse, mas me deu permissão de acrescentar minha parte, o que eu havia preparado também. Então terminada a aula a próxima seria a minha aula prática, o que detalharei no próximo tópico.

3.2 AULAS NO 3º ANO

Mesmo sem ter visto uma aula propriamente dita, a observação serviu para que eu analisasse o comportamento dos alunos e sua concentração na hora da atividade, então para minhas duas primeiras aulas práticas que foram realizadas dia 18 de abril preparei a pedido da professora uma aula sobre *Modal verbs*, levei em slides um pequeno texto onde eles identificariam os *modal verbs* e as regras gramaticais, pois a professora disse que seria assunto para a prova e que eu tinha que detalhar a parte gramatical.

Previamente eu havia perguntado se tinha um data-show disponível para o dia da minha aula e a professora disse que sim e que eu levasse apenas um notebook, mas quando cheguei para pegar o material tive alguns contratempos, algum professor já tinha pego um, mas tinha outros dois que o diretor foi procurar, quando finalmente estava com o aparelho e fui para a sala ao tentar ligar percebi que precisava de uma extensão e adaptador para três entradas, enfim, perdi muito tempo para ligar o equipamento o que me deixou constrangida, pois os alunos estavam esperando para começar a aula. Finalmente liguei tudo e comecei minha aula, expliquei os *modal verbs* e seus usos, depois fomos ler o texto e tentar encontrar a ideia central, utilizei as estratégias de leitura Skimming and Scanning e depois procuramos os *modal verbs* do texto e traduzimos o que cada um significava. Como perdi muito tempo para começar não deu tempo de passar uma atividade, mas falei para eles que no final do estágio faríamos uma revisão através de exercícios. A maioria dos alunos se comportou bem, mas alguns conversaram o tempo todo.

No dia 25 de abril foram as aulas de número 3 e 4 e pedi para a professora para aplicar o material que eu tinha preparado na universidade e ela concordou, levei slides sobre a Competência 2 e as habilidades 6,7 e 8, dessa vez levei de casa a extensão para não perder tempo, pedi novamente o data-show e fui rapidamente para a sala. Antes de começar a passar os slides conversei com eles sobre o Enem e sobre sua matriz curricular e então comecei a explicar sobre as habilidades mostrando os textos e perguntando para eles qual o gênero textual de cada um, só alguns respondiam, mas mesmo sendo poucos vi que eles sabiam de muita coisa, então tentei fazer como o professor (Professor Formador) fez conosco na sala, me senti insegura muitas vezes quanto a tradução de algumas palavras, mas me esforcei para fazê-los entender. Nesse exercício eu levei duas questões sobre a cultura escocesa e eles gostaram, perguntei se eles haviam assistido o filme *Coração Valente* que conta sobre a guerra pela independência da Escócia e muitos tinham assistido.

Um aspecto ruim para mim foi o tamanho da sala, pois quando os alunos conversavam eu tentava falar mais alto, mas eu tinha a sensação que minha voz não alcançava a sala inteira. No slide já tinha as questões e eu fazia a interpretação junto com eles e depois perguntava

qual a alternativa correta e muitos acertavam. Terminada a aula me dava a sensação de que eu poderia ter feito melhor, mas tentaria na próxima aula.

Para as aulas 5 e 6 que foi dia 02 de maio combinei com a professora que daria o conteúdo dela *genitive case* que era o próximo assunto que ela daria. Para esse dia eu levei um livro de casa que tinha toda a parte gramatical bem fácil de explicar e um exercício, resolvi que copiaria tudo no quadro. Essa foi uma das aulas que não gostei, eles conversaram demais, eu tive que pedir silêncio muitas vezes, tinha sempre os poucos alunos da frente que prestavam atenção, mas dessa vez a maioria não se comportou, foi muito cansativo e estressante, nesse momento eu tive dúvidas se era isso que eu realmente queria, mas também pensava que por ser só uma estagiária eles não me levariam muito a sério eu não tinha os instrumentos de poder da professora titular, não podia dar nota nem tirar, se você tem uma turma que é sua com certeza dá para fazer um trabalho com mais tempo, que envolva também outros aspectos que muitas vezes influenciam no comportamento dos alunos como saber um pouco sobre a vida deles, etc.

Ao final de cada aula eu passava uma lista de frequência para depois entregar a professora e sempre nos comunicávamos por mensagens porque quando eu terminava minhas aulas ela estava em outra sala adiantando as outras aulas, ela não ficou comigo na sala nenhuma vez, ela também faltou algumas vezes por motivo de doença, mas sempre combinando a próxima aula e compartilhando o que tinha se passado em cada aula por mensagens ou por telefone.

No dia 09 de maio foram as aulas 7 e 8, para essas aulas levei um exercício de revisão sobre *modal verbs and genitive case*, entrei na sala as 7:00 e esperei que todos entrassem para começar a aula. Expliquei que hoje seria a revisão dos assuntos que a professora faria a prova. Eles estavam um pouco mais barulhentos e tive que falar sério com eles, pois caso contrário eu não conseguiria dar a aula, eles se calaram e comecei o exercício, escrevi no quadro porque o arquivo que eu trouxe no pen drive não abriu para imprimir, então tive que escrever, nesse momento eles ficaram mais calmos e a maioria copiou o exercício e depois eu dei um tempo para eles responderem. Na outra aula eu comecei a corrigir com eles e explicando novamente, alguns me fizeram perguntas outros só copiavam quietos. Quando tocou eu lhes disse que a próxima segunda seria meu último dia de estágio com eles e que eu traria novamente textos para interpretarmos, voltados para o Enem que com certeza era o foco deles. Alguns me disseram que não iriam optar por inglês e sim espanhol porque achavam mais fácil.

O último dia de estágio foi dia 16 de maio, dei as aulas de número 9 e 10. Já levei de casa impressa a atividade que faríamos para que nada saísse errado, como eram 25 alunos em

média, levei 12 cópias para que eles ficassem em grupo. Cheguei à sala e como sempre esperei eles se organizarem em suas carteiras e comecei a entregar a atividade e pedi que eles ficassem de dupla, alguns pediram para ficarem três pessoas na equipe e eu concordei. Dei um tempo para que eles tentassem encontrar a ideia central dos textos, depois me dei conta que deveria colocar pelo menos no quadro a tradução de algumas palavras para facilitar a tradução dos textos, o que ajudou. Percebi que faltou um pouco de organização da minha parte, na sequência da aula, quando percebi que seria difícil para eles traduzir tudo sem um vocabulário de ajuda. Como alguns textos tinham humor como as tirinhas e o cartaz que fala do roubo de uma bicicleta eles gostaram muito e quando agente terminava de traduzir eles riam muito. Em cada questão eu mostrava que as questões sempre iniciam ou falando sobre o tipo de gênero do texto, ou falando de assuntos sociais atuais, ou até mesmo esclarecendo o aluno sobre tecnologias e informações sobre ciências. Enfim cada texto era autoexplicativo o que contribui para aquisição de conhecimentos do aluno ou para reforçar seu conhecimento de mundo. Ao final da aula me despedi deles e agradei pela “colaboração” deles durante as aulas.

3. POSICIONAMENTO CRÍTICO SOBRE O ESTÁGIO

De acordo com a fundamentação teórica que tomei como base para analisar o Estágio Curricular Supervisionado IV, pude ver que a disciplina de estágio nos cursos, não só de formação de professores, mas para toda e qualquer área que necessite da prática, mas nesse caso vamos nos ater a docência, é de fundamental importância o estágio. Segundo Silva e Miranda (2008, p.16) existe um erro em querer tratar teoria e prática como duas coisas distintas na formação de um professor “a prática é intencionada pela teoria, que por sua vez é modificada e legitimada pela prática”. Pensando nisso veremos que nossas ações enquanto estagiários são, mesmo que sem percebermos, amparadas por alguma teoria.

Porém se faz necessária a intervenção do estagiário durante seu período de estágio, o que não é impossível, mas também não é tão fácil. Falando de minha experiência e como citei no início deste trabalho, depois das aulas dadas por (Professor Formador) eu me sentia preparada para dar a aula, mas quando cheguei à escola vi que fatores externos atrapalham e muito o andamento da aula. A começar por mim, vi que não estudei meu plano de aula o suficiente e não tive uma ordem sistematizada para a aula, como eu falei também, ao final de cada aula eu saía com o sentimento que poderia ter sido melhor e quanto a parte dos alunos eles também não ajudam, não prestam atenção na aula, poucos ficam atentos a aula toda e isso desestabiliza aula e professor.

Tive durante o estágio duas impressões, a primeira foi que os alunos não sabiam de nada, mesmo sabendo que cada um trás consigo seu conhecimento de mundo, mas como eles ficavam calados quando eu fazia uma pergunta a impressão que eu tinha era de que eles não sabiam, depois no decorrer do estágio minha visão sobre eles mudou quando fiz perguntas até mesmo a tradução de tal palavra e que a maioria sabia, isso me deixou pensativa e certa de que o professor tem um compromisso importante para com os seus alunos, eles querem aprender, mas não qualquer coisa, eles querem ser motivados, surpreendidos e o professor tem essa responsabilidade de estar preparado para sua aula.

Durante o estágio o graduando e futuro professor começa a construir sua imagem, observando os outros professores, a rotina da escola, a convivência com os diversos funcionários que compõem a escola, tomando ciência do que é ser um professor, convivendo com os mais diversos tipos de alunos, pois como pessoas, todos têm suas características e tentam se impor também. Outra coisa que vivenciei como diz Douglas Brown é ter o cuidado na preparação da aula e ser capaz de muda-la se a situação assim nos obrigar, não prepara uma aula muito longa, nem tão curta e sempre ter um plano B, para o caso de algo sair errado, como foi meu caso quando o arquivo não abriu.

É muito tentador continuar a dar aquela aula cristalizada que os professores e alunos estão acostumados, é mais fácil e mais sem compromisso, como vi professores conversando na sala dos professores, um dizia “enquanto eles não se calam eu também não dou aula, se possível fico a aula toda sentado, quem sabe são eles, meu salário eu vou receber do mesmo jeito”. Mas o professor que tem compromisso com sua missão deve tomar o caminho “mais árduo” um dia ele se tornará fácil, com a experiência que se adquiri ao longo do tempo. Temos que repensar esses modelos que já estão mais que ultrapassados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor vai além das teorias e além da prática estudadas e vivenciadas nos estágios. O futuro profissional deve estar atento ao mundo a sua volta, o avanço da tecnologia, as questões culturais e sociais, tudo isso deve fazer parte da aula do professor, claro, cada coisa ao seu tempo. Principalmente se estamos falando de ensinar uma segunda língua no nosso caso, o inglês, inúmeros teóricos concordam que um aluno não alcançará proficiência em uma língua estrangeira estudando apenas os aspectos linguísticos. Todos esses outros campos que citei acima devem ser analisados durante a aula. Por isso tanto se fala em interdisciplinaridade e assuntos transversais.

Nessa caminhada em rumo a essa tão esperada profissão estudamos inúmeras disciplinas que são de fundamental importância para nossa formação com excelência, mas nada a meu ver é tão importante quanto a hora de praticar o que nos foi passado, que é a sala de aula, ensinar, tentar mostrar os caminhos para que os alunos encontrem as respostas por si mesmos, aprendemos que o professor não se vê mais no patamar de ensinar, mas sim de orientar, mostrar caminhos, direcionar e não apenas lecionar. Quando o professor está ciente dessa realidade tudo fica mais fácil, pois como diz nos PCN, cada aluno tem sua bagagem de conhecimento que nós não fazemos ideia, só no diálogo podemos ir descobrindo o potencial de nossos alunos, nunca menosprezando alguém que parece não se dar muito bem em algum aspecto de aprendizado, pois em outros campos esse mesmo aluno pode ser muito bom.

Ainda sobre os PCN, nós enquanto professores devemos observar nossa sala para não correr o risco de nivelar nem por alto nem por baixo os alunos, pois sabemos que não encontraremos uma sala homogênea, com isso não é interessante levar um conteúdo muito difícil nem muito fácil, pois vai terminar beneficiando uns e prejudicando outros.

Aprendi definitivamente nesse último estágio que o professor tem o compromisso em ser melhor a cada dia e parar com esse discurso ultrapassado de que a culpa é sempre do aluno desinteressado, se ele está desinteressado tem algo errado com sua aula, com sua metodologia, com suas abordagens. E posso concluir que tive altos e baixos durante esse processo, mas ao fim me sinto animada a seguir essa carreira que escolhi e tentar dar o melhor de mim.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL.MEC/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BROWN, H.D. Teaching by Principles. An Interactive approach to Language Pedagogy. Third Edition. San Francisco University, Pearson Education, 2007

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

SILVA, Lázara Cristina da e MIRANDA, Maria Irene (Orgs.). Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

Plano de Atividades

PLANO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Introdução

Este plano de atividades tem como finalidade descrever a sistematização da minha intervenção no 3º ano do ensino médio, na E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira, que será voltada à preparação dos alunos para a prova de língua estrangeira-Inglês do Enem.

Neste trabalho tracei objetivos que desejo alcançar, justificativa e metodologia amparados pelos referenciais teóricos estudados em sala de aula como preparação para o Estágio Supervisionado IV.

Objetivo Geral

Propor atividades de leitura e interpretação de textos em língua inglesa para alunos do 3º ano do ensino médio.

Objetivos específicos

- Trabalhar técnicas e estratégias de leitura, competências e habilidades para Línguas Estrangeiras Modernas no Enem;
- Desenvolver a consciência crítica dos alunos através da interpretação de textos autênticos em língua inglesa, refletindo sobre as diversidades culturais;
- Aplicar atividades que contemplem as quatro habilidades comunicativas da língua inglesa (ler, ouvir, escrever e falar) e trabalhar a competência 2 e habilidades (5,6,7 e 8) como parte avaliativa do estágio.

Justificativa

A relevância deste trabalho se dá pela necessidade de preparar alunos de 3º ano para a prova do Enem em língua inglesa. Dessa forma selecionei dois textos para trabalharmos em sala, onde a partir deles eu possa despertar o conhecimento prévio dos alunos acerca dos temas e desenvolver a consciência crítica atentando para as diferenças culturais e sociais dos diversos países.

Minha proposta é torná-los capazes de interpretar um texto em língua inglesa fazendo uso das técnicas e estratégias de leitura, mostrando a função social de cada texto relacionando às estruturas linguísticas e levá-los a perceber a interdisciplinaridade contida nos textos e assuntos transversais.

Referencial Teórico

Tomei como base teórica para meu plano de atividades as Bases (BNCC), Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna e os PCN.

Seguindo a proposta do Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna, devemos oferecer aos estudantes através do ensino de língua estrangeira uma interação entre o conteúdo estudado e o seu uso na vida. Mostrar aos alunos o porquê e para que estudar aquele tema, apresentar-lhes os diversos gêneros textuais e aliar tudo isso as novas tecnologias.

O aluno precisa se reconhecer dentro de cada contexto, aprender a respeitar a diversidade cultural. Devemos leva-los a repensar seu mundo a partir do mundo do outro.

Usei também como amparo teórico os PCN quando pretendo explorar o conhecimento prévio dos alunos acerca dos temas, falar de interdisciplinaridade e assuntos transversais.

Segundo os PCN a aprendizagem de uma língua estrangeira vai: “possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira”.

Metodologia

Nas quatro primeiras aulas observarei a professora titular e a partir da diagnose poderei elaborar meus planos de aula para a intervenção, onde darei 10 aulas divididas em 5 dias, pois serão duas aulas por dia.

As aulas práticas serão divididas da seguinte maneira, no primeiro e segundo dias trabalharei as técnicas de leitura *Skimming and Scanning* para ajuda-los a encontrar a ideia geral e específicas de cada texto, ajudando-os assim a fazer as interpretações necessárias a partir de textos autênticos pré-selecionados, será um dia para cada texto. Os temas serão “Bullying is a big problem” e “Brazilian Movies, Famous internationally!”

O terceiro e quarto dia, será para praticar a Competência 2 nas Habilidades 5, 6, 7 e 8, através de exercícios voltados para a matriz curricular do Enem de Língua estrangeira moderna.

No último dia farei a revisão geral com um exercício relembrando os pontos mais importantes para a prova do Enem.

Usarei como recurso os textos autênticos em língua inglesa.

Cronograma

As aulas serão na segunda-feira, cada dia duas aulas. As quatro primeiras aulas serão apenas para observação e mais dez aulas práticas. Segue abaixo o cronograma.

| DATA | ATIVIDADES | HORAS/AULAS |
|-------|---|-------------|
| 04/04 | Observação | 2h |
| 11/04 | Observação | 2h |
| 18/04 | Trabalhar as técnicas de leitura | 2h |
| 25/04 | Trabalhar as técnicas de leitura | 2h |
| 02/05 | Trabalhar a Competência 2 H5 e H6 | 2h |
| 09/05 | Trabalhar a Competência 2 H7 e H8 | 2h |
| 16/05 | Avaliação informal exercício de revisão | 2h |

Conclusão

O que espero desse trabalho é conseguir levar aos alunos o conhecimento que me foi passado para análise e compreensão dos textos, atentando para seguir o máximo que eu puder as teorias estudadas na universidade, mas sabendo também que a pretensão nem sempre condiz com o que realmente encontrarei na sala de aula. Sabemos que as condições de trabalho na rede pública de ensino ainda estão longe do ideal, mas acredito que com boa vontade, esforço e empenho, podemos sim, fazer um bom trabalho.

Pretendo também ao final desse estágio, refletir minha própria aprendizagem e o meu compromisso e afinidade enquanto uma futura professora.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira — 5a. - 8a.séries.** Brasília: MEC/SEF, 1998. P. 27 à 36.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum:** Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação . IN : Revista E- Curriculun . São Paulo, V12, n°3, p.1530-1555.

Plano de Aula 1

| |
|--|
| I. Plano de Aula: Data: 18 de abril de 2016 |
| II. Dados de Identificação: Escola: E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira Professor (a) estagiário (a): Estagiária B Disciplina: Língua Inglesa Série: 3º ano Turma: C Carga horária: 2 aulas de 45 minutos (7:00 às 8:30) |
| III. Tema: - Modal verbs e interpretação textual |
| IV. Objetivo geral: Trabalhar os verbos modais a partir do texto. Objetivos específicos: Ao final da minha aula meus alunos serão capazes de: - Identificar no texto apresentado os verbos modais e seus usos; - Interpretar o texto através das estratégias de leitura Skimming and Scanning - Listar as novas palavras do vocabulário apresentado. |
| V. Conteúdo: Modal verbs e texto autêntico em língua inglesa. |
| VI. Desenvolvimento do tema: 1º Momento: Warm-up – Farei perguntas se eles já conhecem alguns dos verbos modais e seus usos. 2º Momento: Explicação sobre os verbos modais. 3º Momento: Leitura do texto sobre Bullying onde vamos reconhecer nele o conteúdo gramatical estudado e fazer a interpretação textual sobre o tema abordado. |
| VII. Recursos didáticos: Data-show, quadro e pincel. |
| VIII. Avaliação: Farei avaliações informais como: Leitura e perguntas sobre o conteúdo. |
| XIX. Bibliografia: BROWN, Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Longman, 2001. MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação . IN : Revista E- Curriculun . São Paulo, V12, n°3, p.1530-1555. |

Plano de Aula 2

| |
|--|
| I. Plano de Aula: Data: 25 de abril de 2016 |
| II. Dados de Identificação: Escola: E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira Professor (a) estagiário (a): Estagiária B Disciplina: Língua Inglesa Série: 3º ano Turma: C |

| |
|---|
| Carga horária: 2 aulas de 45 minutos (7:00 às 8:30) |
| III. Tema: - Matriz Curricular do Enem |
| IV. Objetivo geral: Trabalhar a competência 2 e habilidades 6,7 e 8. Objetivos específicos: Ao final da minha aula meus alunos serão capazes de: - Reconhecer gêneros textuais. - Interpretar textos em língua inglesa observando a função social de cada texto. - Discutir sobre diferenças culturais. |
| V. Conteúdo: Praticando as habilidades 6,7 e 8. |
| VI. Desenvolvimento do tema: 1º Momento: Warm-up – Primeiro vou explicar o que a matriz curricular sugere para a prova do Enem e perguntar se eles já fizeram Enem alguma vez e o que acharam. 2º Momento: Passar os slides interpretando os textos com eles e explicando. 3º Momento: Pedir que eles digam qual a opção está correta e porque as outras não estão. |
| VII. Recursos didáticos: quadro, pincel e slide da atividade que produzi na UFCG. |
| VIII. Avaliação: Perguntas sobre o assunto dado e revisão de vocabulário. |
| XIX. Bibliografia: BROWN, Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Longman, 2001. MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. IN: Revista E- Currículun . São Paulo, V12,nº3,p.1530-1555. |

Plano de Aula 3

| |
|---|
| I. Plano de Aula: Data: 02 de maio de 2016 |
| II. Dados de Identificação: Escola: E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira Professor (a) estagiário (a): Estagiária B Disciplina: Língua Inglesa Série: 3º ano Turma: C Carga horária: 2 aulas de 45 minutos (7:00 às 8:30) |
| III. Tema: - Genitive case e Possessive adjectives |
| IV. Objetivo geral: Trabalhar aspectos gramaticais e vocabulário. Objetivos específicos: Ao final da minha aula meus alunos serão capazes de: - Identificar nos exemplos o genitive case. - Diferenciar os diversos usos do 's em inglês. - Empregar os possessive adjectives corretamente. |
| V. Conteúdo: Genitive case e Possessive adjectives |
| VI. Desenvolvimento do tema: 1º Momento: Copiar todas as regras no quadro. 2º Momento: Explicar os dois assuntos. 3º Momento: Passar exemplos e pedir pra eles responderem junto com minha ajuda. |
| VII. Recursos didáticos: quadro, pincel e livro didático. |
| VIII. Avaliação: O momento da avaliação será no final quando eu colocarei novos exemplos e pedirei para eles responderem. |

XIX. Bibliografia: BROWN, Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Longman, 2001.
 MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum:** Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação . IN : Revista E- Currículun . São Paulo, V12,nº3,p.1530-1555.

Plano de Aula 4

| |
|--|
| I. Plano de Aula: Data: 09 de maio de 2016 |
| II. Dados de Identificação: Escola: E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira Professor (a) estagiário (a): Estagiária B Disciplina: Língua Inglesa Série: 3º ano Turma: C Carga horária: 2 aulas de 45 minutos (7:00 às 8:30) |
| III. Tema: - Revisão dos conteúdos gramaticais dados nas últimas aulas. |
| IV. Objetivo geral: Revisar os conteúdos Genitive case, Possessive adjectives e Modal verbs. Objetivos específicos: - Praticar o conteúdo dado, para aplicar na avaliação. - Memorizar os usos de cada conteúdo. - Revisar aspectos gramaticais. |
| V. Conteúdo: Genitive case, Possessive adjectives e Modal verbs. |
| VI. Desenvolvimento do tema: 1º Momento: Entrega o exercício e explicar a atividade. 2º Momento: Esperar eles responderem o exercício. 3º Momento: Corrigir o exercício com eles. |
| VII. Recursos didáticos: quadro, pincel e exercício impresso. |
| VIII. Avaliação: A avaliação será informal durante a correção do exercício. |
| XIX. Bibliografia: BROWN, Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy . New York: Longman, 2001. MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação . IN : Revista E- Currículun . São Paulo, V12,nº3,p.1530-1555. |

Plano de Aula 5

| |
|---|
| I. Plano de Aula: Data: 16 de maio de 2016 |
| II. Dados de Identificação: Escola: E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira Professor (a) estagiário (a): Estagiária B Disciplina: Língua Inglesa Série: 3º ano Turma: C Carga horária: 2 aulas de 45 minutos (7:00 às 8:30) |
| III. Tema: - Exercício de revisão sobre a Matriz Curricular do Enem |
| IV. |

| |
|---|
| <p>Objetivo geral: Leitura e interpretação de texto para revisar as habilidades estudadas.</p> <p>Objetivos específicos: Ao final da minha aula meus alunos serão capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar textos reconhecendo seu gênero textual. - Identificar aspectos culturais no texto. - Treinar a leitura e escrita em inglês. |
| <p>V. Conteúdo: Atividade de revisão <i>da competência 2 e habilidade 5, 6, 7 e 8.</i></p> |
| <p>VI. Desenvolvimento do tema:</p> <p>1º Momento: Leitura e compreensão dos textos e identificação do gênero textual.</p> <p>2º Momento: Identificar aspectos culturais da língua alvo.</p> <p>3º Momento: Reconhecer a alternativa correta.</p> |
| <p>VII. Recursos didáticos: Data show.</p> |
| <p>VIII. Avaliação:</p> <p>Avaliação se dará pela leitura e respostas dos exercícios.</p> |
| <p>XIX. Bibliografia: BROWN, Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Longman, 2001.</p> <p>MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação . IN : Revista E- Curriculun . São Paulo, V12,nº3,p.1530-1555.</p> |