

4

Metodologia e análise de dados

Para abrir a seção da análise dos dados, apresento inicialmente a metodologia utilizada para tal. O objetivo de apresentar a metodologia de análise como abertura do capítulo da análise em si, está em manter uma leitura mais agradável, de forma que o leitor não necessite retornar ao capítulo anterior para verificar o embasamento metodológico de análise.

Logo após explicitar a metodologia, apresento neste mesmo capítulo a análise pertinente.

4.1

Metodologia de análise

O que pretendo analisar nesta dissertação é a maneira como a professora de Inglês se projeta em seu discurso, de forma a identificar fatores relevantes que influenciam sua prática educacional. Desta forma, pretendo buscar compreender alguns fatores que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em uma escola pública de Juiz de Fora, principalmente nas aulas de Língua Inglesa. Certamente, não busco com isso resumir as questões que circundam a escola pública. Como já mencionado, este é apenas um caso, que envolve diferentes realidades e que deve ser estudado com o olhar voltado para apenas uma possibilidade. É sempre importante lembrar que as realidades são múltiplas e que estudar casos separados é uma maneira de reafirmar a impossibilidade de generalizações precipitadas acerca de estudos realizados. A escolha de se observar justamente o posicionamento da professora em relação ao processo educacional é reflexo da preocupação motivadora da pesquisa: entender alguns motivos que

amedrontavam os graduandos. E, para isso, o melhor ponto de vista a se analisar é o do professor, já que este seria o papel que ocuparíamos futuramente. Desta forma, poderíamos observar a postura do professor perante as dificuldades enfrentadas e refletir sobre as decisões tomadas, bem como poderíamos ver que, mesmo o professor já inserido no mercado de trabalho também passa por momentos de dúvidas nos quais ele precisa decidir quais atitudes tomar.

Os dados trabalhados, conforme já dito, fazem parte de uma entrevista. Na entrevista, o esperado é que encontremos com frequência o par adjacente pergunta-resposta, já que eu assumi no momento da interação o papel de entrevistadora e a professora assumiu o papel de entrevistada. Como apresenta Oliveira (2002, p. 24-25),

Schiffrin (1988:270) coloca que perguntas são proposições incompletas que são apresentadas para o outro completar com uma resposta. Portanto, este par adjacente pode ser visto como um paradigma do esforço intencional a fim de atingir coesão textual e significados conjuntos.

Acontece, todavia, que nem sempre o entrevistado irá responder às perguntas de forma direta, utilizando, algumas vezes, formas de evasão. Todas as formas de resposta, sejam elas diretas ou indiretas, levam a diferentes construções do *self*. E, dentre as várias estratégias utilizadas para a construção do *self* e para guiar o outro naquilo que está sendo dito encontra-se a mudança de “*footing*” (Goffman, 2002, p. 113-114).

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução.

As mudanças de *footing* podem sinalizar respostas evasivas, mudanças de assunto, posições presentes ou passadas, à medida que os participantes podem usá-las, a fim de mostrar um posicionamento igual ou diferente daquele que se busca na pergunta, inclusive utilizando mudança de tópico, ou apenas exemplificando, ao invés de responder ao que foi perguntado. Conforme coloca Goffman (ibid, p. 110), até mesmo a entrada e saída do assunto em si têm implicações na capacidade social na qual os envolvidos pretendem atuar.

Ainda, segundo Goffman (ibid, p. 114),

os participantes mudam constantemente seus *footings* enquanto vão falando, sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural.

Isso significa dizer que as mudanças de *footing* estão presentes em todas as interações comunicativas, interferindo na construção do *self* de todos os participantes envolvidos. A definição de *footing* que estou empregando aqui foi resumida por Goffman (ibid, p. 113), conforme vemos abaixo:

1. O alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão.
2. A projeção pode ser mantida através de um trecho de comportamento que pode ser mais longo ou mais curto do que uma frase gramatical, de modo que a gramática frasal não será de grande ajuda, embora pareça claro que alguma forma de unidade cognitiva está minimamente presente, talvez uma “oração fonêmica”. Estão implícitos segmentos prosódicos, não segmentos sintáticos.
3. Deve ser considerado um *continuum* que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possa perceber.
4. Quanto aos falantes, a alternância de código está comumente presente e, se não está, estarão presentes ao menos os marcadores de som que os lingüistas estudam: altura, volume, ritmo, acentuação e timbre.
5. É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio de nível “mais elevado” da interação, tendo o novo *footing* um papel liminar, servindo de isolante entre dois episódios mais substancialmente sustentados.

Considerando os conceitos acima expostos, proponho fazer a análise de mudanças de *footing* de uma professora de Inglês de uma escola pública de Juiz de Fora, em suas respostas durante uma entrevista, de modo a observar e discutir aspectos cruciais de seu discurso com relação a sua prática pedagógica observada e comentada nas notas expandidas.

Para a análise, a entrevista será dividida em trechos, de acordo com os temas tratados na pergunta feita e na resposta dada. Com a finalidade de alcançar maiores entendimentos, estabeleço um diálogo entre a micro-análise da entrevista e o discurso das notas expandidas.

4.2

Análise de dados

O objetivo desta seção é analisar a entrevista feita com uma professora de Inglês de uma escola estadual de Juiz de Fora, levando-se em consideração os conceitos apresentados por Goffman (2002) em seu artigo *Footing*. Desta forma, pretendo observar, através do discurso da professora, suas crenças, bem como relatos que expliquem ou justifiquem sua prática pedagógica atual e também identificar fatores presentes em sua realidade ao lecionar Inglês em uma escola pública.

A análise será feita por trechos. A divisão dos trechos dar-se-á de acordo com os temas tratados durante a entrevista. A transcrição foi feita a partir das convenções de transcrição sugeridas por Gago (2003) que se encontram na página 12. Porém, de forma a facilitar a análise, separei as falas, tornando-as mais curtas. A transcrição que será usada para a análise pode ser vista no ANEXO 4. Acrescentei à transcrição elementos em negrito apenas para destacar pontos importantes para a análise em questão.

Após a análise dos trechos acrescento partes das notas expandidas, como forma de comparar as anotações feitas no período de construção de dados, observando se elas correspondem ou entram em conflito com as análises ou com os próprios trechos da entrevista. Sendo assim, apresento apenas os trechos das notas expandidas que julgo compatíveis para comparação com os trechos analisados. O corpo das notas expandidas pode ser lido no ANEXO 2. No decorrer da análise, acrescento comentários em relação aos fatos observados, colocando-me tanto no papel de graduanda pesquisadora, quanto no papel de mestranda, com o olhar voltado para a pesquisa e a formação de professores.

4.2.1

Motivo da escolha profissional

Observemos o primeiro trecho de fala (que corresponde à primeira pergunta feita durante a entrevista):

01	Fernanda	é:: só queria saber porque você escolheu (.) fazer o
02		curso de <u>letras</u> .
03	Mariana	eu sempre gostei de:: das matérias, né? português,
04		inglês (.)
05		e:: eu pensei muito >no mercado de trabalho em juiz de
06		fora também<.
07		<u>quando</u> eu entrei no curso de letras,
08		eu <u>entrei</u> :: pensando mais no mercado de trabalho,
09		do que (nas próprias) matérias,
10		↑mas eu me identifiquei.
11		ado:ro, ↑gosto mesmo de dar aula.
12		mas eu pensei,
13		eu não queria sair de juiz de fora e::
14		a princípio eu tinha vontade de fazer: ↑comunicação
15		(.) e eu achei que o mercado aqui é muito seria muito
16		>difícil< (.) pra comunicação.
17		então eu pensei alguma coisa <u>nessa área</u>
18		que (.) me desse um: mercado de trabalho razoável ().

Para responder à pergunta relacionada à escolha profissional da professora, Mariana usa argumentos baseados em seu passado. Todavia, ela não se coloca diretamente no discurso. O que quero dizer aqui é que Mariana faz uso de “encaixamento”. Ao se reportar ao passado, Mariana não fala de si como ela *é*, mas de si como *foi*. Assume então o papel de personagem do próprio discurso. Para a análise de *footing*, Goffman (2002, p. 136-137) sugere que,

um começo pode ser estabelecido ao examinarmos a maneira como as afirmações são construídas, especialmente quanto ao encaixamento, um assunto espinhoso, que se agrava pela facilidade com que se pode confundi-lo com uma idéia analiticamente um tanto diferente, a noção de papéis sociais múltiplos, já considerada com relação ao “responsável”.

Além disso, podemos ver um segundo encaixamento: o uso constante de verbos modais performativos, que têm o papel de atenuantes, afastando o animador ainda mais do personagem do qual se está falando. Segundo Goffman (ibid, p. 137-138),

em primeiro lugar, atenuantes e qualificadores apresentados na forma de verbos modais performativos (eu “gostaria”, “acho”, “poderia”, “espero” etc.) tornam-se assim possíveis, estabelecendo certa distância entre a figura e o seu aval. De fato, constrói-se uma dupla distância, pois presumivelmente alguma parte de nós permanece incondicionalmente por trás de nossa elocução condicional, caso contrário teríamos de dizer algo semelhante a “eu acho que eu acho...”. Assim, quando tropeçamos numa palavra e optamos por interromper o curso da fala pelo uso de uma interjeição como afirmação remediadora, do tipo “Opa! Eu me enganei”, ou “Eu quis dizer...”, estamos nos projetando na conversa como

animadores. Mas se trata de uma figura, mesmo assim, e não do verdadeiro animador; é meramente uma figura que, entre todas, é a que chega mais perto do indivíduo que anima a apresentação.

Vejamos os verbos em negrito na transcrição abaixo:

03	Mariana	eu sempre gostei de:: das matérias, né? português,
04		inglês (.)
05		e:: eu pensei muito >no mercado de trabalho em juiz de
06		fora também<.
08	Mariana	eu entrei :: pensando mais no mercado de trabalho,
12	Mariana	mas eu pensei ,
13		eu não queria sair de juiz de fora e::
14		a princípio eu tinha vontade de fazer: ↑comunicação
15		(.) e eu achei que o mercado aqui é muito seria muito
16		>difícil< (.) pra comunicação.
17		então eu pensei alguma coisa <u>nessa área</u>

Os verbos acima em negrito, empregados por Mariana, são usados como forma de distanciamento do próprio discurso, de forma a se afastar um pouco mais do papel de agente e se aproximar do papel de personagem. Todos eles se referem ao passado e isentam a professora de se posicionar no presente. Isso é possível porque, através das mudanças de *footing* podemos nos deslocar livremente no tempo e no espaço. Para explicar esse aspecto, Goffman (ibid, p. 138) cita Hockett (1963, p. 11).

(...) conforme recomenda Hockett (1963:11), torna-se possível o deslocamento irrestrito no tempo e espaço, de tal modo que nossa referência pode ser ao que fizemos, quisemos, pensamos etc., em algum ponto distante no tempo ou espaço, quando também ocupávamos uma capacidade social da qual não podemos mais desfrutar no presente e uma identidade que não mais sustentamos.

Para responder à pergunta feita, ela faz uma mini-narrativa, explicando sua escolha profissional. Mariana então contrasta questões racionais da escolha a questões sentimentais. Ela se projeta alternando entre um “eu emocional” e um “eu racional”, de forma a mostrar que sua escolha não foi feita apenas de acordo com seu gosto e sua vontade, mas também a partir de questões práticas relacionadas a sua carreira futura.

(Quadro 1 – Os “eus” da professora)

Footings da professora	Exemplos	
“Eu emocional”	03	eu sempre gostei de:: das matérias, né? português,
	04	inglês (.)
	13	eu não queria sair de juiz de fora e::
	14	a princípio eu tinha vontade de fazer: †comunicação
“Eu racional”	05	e:: eu pensei muito >no mercado de trabalho em juiz de
	06	fora também<.
	08	eu entrei:: pensando mais no mercado de trabalho,
	15	(.) e eu achei que o mercado aqui é muito seria muito
	16	>difícil< (.) pra comunicação.
17	então eu pensei alguma coisa <u>nessa área</u>	

São as escolhas dos verbos performativos modais que constroem a diferença do “eu emocional” e do “eu racional”. Se ao projetar o “eu emocional” Mariana seleciona verbos ligados a questões sentimentais, ao projetar o “eu racional” ela usa verbos ligados a idéias. As questões práticas que a levam a fazer Letras, de acordo com o trecho acima, são o mercado de trabalho, a cidade e a área de conhecimento, enquanto as questões emocionais envolvem a área de conhecimento e a cidade.

Ao tomarmos o primeiro trecho da narrativa (das linhas 03 a 10), podemos verificar que a professora o encerra com o seguinte comentário:

10	Mariana	†mas eu me identifiquei.
----	---------	--------------------------

A frase da professora é opositiva, demonstrando que se identificar com o curso de Letras não era algo esperado nem por ela mesma. O que ocorre aqui é a contraposição do “eu emocional” com o “eu racional”, já que o curso de Letras inicialmente deveria ter seu lugar marcado apenas no racional e não no emocional.

Observando os dados, vemos que a narrativa de Mariana é interrompida na linha 11 quando, após mostrar que ela se identificou com o curso, Mariana se projeta de maneira diferente. Ela interrompe o *footing* de narrativa para fazer uma exclamação sobre um “eu presente” ou “eu remetente” segundo nomenclatura de Goffman (2002, p. 142) – já que até agora ela estava falando apenas de um “eu passado”:

obviamente, quando, em vez de dizermos algo nós mesmos, optamos pelo relato do que o outro disse, estamos mudando nosso *footing*. E o mesmo ocorre também quando mudamos do relato de nossos sentimentos atuais, os sentimentos do “eu

remetente”, para sentimentos que já tivemos, mas que não mais endossamos. (De fato, uma troca de código às vezes funciona como uma marca dessa mudança.)

Como vemos, até agora, Mariana falava de um “eu passado”. Na linha abaixo, Mariana fala do “eu remetente”.

11	Mariana	ado:ro, †gosto mesmo de dar aula.
----	---------	-----------------------------------

Mariana interrompe a narrativa para dizer que gosta do que faz, como forma de justificar que sua escolha, apesar de não ter seguido seu “eu emocional”, foi acertada. Ou seja, Letras hoje já faz parte do “eu emocional” da professora, enquanto que no passado isso não era possível. O fato interessante, todavia, é que logo após afirmar estar satisfeita com sua escolha Mariana retoma o *footing* da narrativa, mas com uma conjunção adversativa que vai demonstrar justamente uma oposição ao que ela acaba de afirmar.

12	Mariana	mas eu pensei,
13		eu não queria sair de juiz de fora e::
14		a princípio eu tinha vontade de fazer: †comunicação

Desta forma, sua escolha de retomar a narrativa justamente contando que inicialmente queria fazer comunicação, mas mudou de opinião devido ao mercado de trabalho de Juiz de Fora, leva a uma idéia oposta ao que expressou no trecho anterior. Tal oposição nos faz crer que, na verdade, Letras não faz parte do seu “eu emocional”, como havia afirmado.

Observemos agora as linhas 15 e 16:

15	Mariana	(.) e eu achei que o mercado aqui é muito seria muito
16		>difícil< (.) pra comunicação.

Nessa parte, Mariana começa a frase se projetando no passado (“eu achei”) e embora ela não se coloque no presente, ela acaba trazendo a situação para o presente (“é”) em oposição à situação passada (que ela rapidamente reformula – “seria”). Trazer a situação para o presente, aqui, parece ser uma tentativa de se projetar junto da situação, para uma explicação presente de continuar sendo uma professora. É como se ela pensasse ainda na possibilidade de atuar na área de

Comunicação, mas como o mercado de trabalho em Comunicação era e ainda é, segundo ela, difícil, ela prefere continuar confiando nos aspectos racionais, o que a leva a continuar sendo professora (já que o curso de Letras oferece a ela um mercado de trabalho razoável – conforme ela diz na linha 18).

18	Mariana	que (.) me desse um: mercado de trabalho razoável ().
----	---------	--

Inicialmente, Mariana justifica sua escolha baseando-se primeiro nas matérias das quais gostava e, depois, no mercado de trabalho em Juiz de Fora.

03	Mariana	eu sempre gostei de:: das matérias, né? português,
04		inglês (.)
05		e:: eu pensei muito >no mercado de trabalho em juiz de
06		fora também<.

Todavia, Mariana inverte a ordem, passando a deixar o mercado de trabalho como primeiro motivo de sua escolha e as matérias como um motivo extra. Vejamos as linhas 08 e 09:

08	Mariana	eu <u>entrei</u> :: pensando mais no mercado de trabalho,
09		do que (nas próprias) matérias,

No trecho acima, podemos ver que a professora confronta a sua projeção inicial feita em sua fala “eu sempre gostei de:: das matérias, né? português, inglês (.)” (linhas 03 e 04) na qual ela insinua que a escolha do curso de Letras se deu devido ao seu gosto por Português e Inglês, diminuindo a possibilidade do curso de Letras fazer parte de sua vontade ou do seu “eu emocional” e aumentando o valor dado ao mercado de trabalho. A partir deste trecho, Mariana não cita novamente as matérias como motivo de sua escolha. Mas ela usa um termo mais abrangente para se referir a elas:

17	Mariana	então eu pensei alguma coisa <u>nessa área</u>
----	---------	--

Ela coloca as matérias como parte integrante de uma “área” e não de um curso determinado fazendo com que Letras não seja uma escolha específica, isto é, é uma escolha sem um motivo especial.

Em contraposição, o mercado de trabalho é mencionado por mais duas vezes (nas linhas 15 e 18):

15	Mariana	(.) e eu achei que o mercado aqui é muito seria muito
16		>difícil< (.) pra comunicação.

18	Mariana	que (.) me desse um: mercado de trabalho razoável ().
----	---------	---

Tal fato mostra ter sido o mercado de trabalho o motivo de maior peso para a escolha de Mariana. Na verdade, ao contrapor o mercado de trabalho com as matérias, ela está de novo mostrando o conflito do “eu emocional” (as matérias que ela gosta) com o “eu racional” (o mercado de trabalho).

O discurso analisado na entrevista ecoa uma dicotomia facilmente encontrada na sociedade atual: a escolha profissional pautada por determinações do mercado, em contraposição à escolha afetiva. Esta tendência na escolha profissional poderia se associar à insatisfação pessoal no trabalho e a fatores que dificultam o bom relacionamento no ambiente profissional.

4.2.1.1

Motivo da escolha profissional: notas expandidas

Ao verificar as notas expandidas, é possível encontrar alguns trechos nos quais Mariana fala sobre seu gosto pelas matérias escolares.

O primeiro trecho refere-se a uma conversa na turma B da sexta série.

Um aluno fala: – A aula tá demorando acabar!

Outro aluno responde: – Aula chata é assim mesmo!

Karina: – Nossa, professora, é mesmo. Como é que cês foi gostar de Inglês?

Mariana: – Não sei como é que cês gostam de Matemática. Eu detesto Matemática! (NE004)

Apesar de não afirmar que gosta de Inglês, Mariana vai contra o comentário dos alunos, dizendo não gostar de Matemática.

No corredor, mais uma vez ela comenta comigo:

– Odeio Matemática! (NE004)

Na semana seguinte, durante a aula da sétima série A, a professora conversa comigo enquanto os alunos fazem o exercício. Novamente, ela cita sua preferência em relação às matérias escolares.

A professora então fala comigo que adora História. Eu falo que também gosto mas que não tive bons professores de História no Ensino Fundamental. Ela me pergunta se eu dou aula e eu falo que dou aula de Inglês instrumental em um projeto da universidade. (NE006)

Nos trechos acima, Mariana não menciona nenhuma matéria diretamente relacionada ao curso de Letras (Inglês, Português ou Literatura). No entanto, ela contrapõe Matemática e História como matérias que representam áreas de estudo diferentes. É como se, ao mesmo tempo, ela demonstrasse gostar da área de Ciências Humanas e descartasse a possibilidade de se envolver com a área de Ciências Exatas.

Apesar de não afirmar diretamente, o que parece é que Mariana confirma o que disse na entrevista, demonstrando que a área de estudo foi um fator importante para sua escolha.

Quanto ao mercado de trabalho, Mariana também não o cita diretamente. Todavia, temos a confirmação da amplitude do mercado de trabalho em Letras em Juiz de Fora pela quantidade de trabalho que Mariana tem.

Conforme a professora menciona na entrevista, ela dá aula em três redes de ensino: particular, municipal e estadual. Assim, ela leciona o dia inteiro, nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Mariana então me disse que nas segundas-feiras ela dá 15 aulas e nas terças 14 aulas, mostrando o tanto de aulas que ela dá, já desde o início da semana. (NE003)

Mariana justifica que a quantidade exagerada de trabalho se deve à baixa remuneração.

No corredor ela fala de novo que deviam ensinar Inglês instrumental nas aulas de didática e comenta: “Se pelo menos a gente ganhasse melhor e pudesse trabalhar um pouco menos, aí a gente podia fazer uns cursos”. (NE006)

Assim, a junção da baixa remuneração com a falta de tempo, gera um cansaço que atrapalha a produtividade dos professores.

Entrei na sala dos professores às 6:55 h, onde já se encontravam alguns professores, inclusive a Mariana. Sentei e ela, cansada, comentou comigo: “Nossa, tô sem coragem. Tô sem coragem para dar aula hoje.” E, depois de uma longa pausa continuou: “Podia ter reunião comigo hoje! Tô sem coragem e ainda tenho 15 aulas hoje.” (NE006).

Apesar da baixa remuneração e da excessiva carga horária, a professora de fato dá aulas o dia inteiro, o que confirma que a área oferece um amplo mercado de trabalho. Porém, há ainda outro fator, de acordo com Mariana, que interfere quando se trata de gostar de dar aulas: o comportamento dos alunos.

Disse que gosta de trabalhar com adolescentes mas que na outra escola do estado onde ela havia trabalhado ela não gostava. Justificou que na outra escola os alunos ameaçavam e agrediam professores, e que às vezes ela saía de lá chorando, com medo. (NE004)

O que vemos nos trechos acima é que apesar de Mariana dizer que gosta do que faz, ela também apresenta fatores contra, como a baixa remuneração e a falta de tempo tanto para preparar as aulas, quanto para se aprimorar.

A meu ver, a análise acima vem confirmar que a escolha de curso baseada nas possibilidades de se conseguir um emprego não garante satisfação pessoal, na medida em que certos empregos exigem uma dedicação de tempo excessiva, para que o profissional atinja o nível de vida desejável ou, algumas vezes, necessário.

4.2.2

Experiência profissional prévia à graduação

Passemos agora à segunda pergunta feita:

19	Fernanda	e você já tinha tido alguma experiência com:: ↑a sala de
20		aula?
21	Mariana	não:.
22		antes de escolher o curso de letras não.
23		eu <u>tenho</u> (.) alguns parentes que são professores.
24	Fernanda	humhum
25	Mariana	entendeu?
26		então já tinha assim um <u>contato</u> .
27		já conhecia, é::
28		já tinha uma idéia de como seria - minha rotina

Ao perguntar se Mariana já tinha tido alguma experiência com a sala de aula, sua primeira resposta é negativa. “não:.” (linha 21). Ou seja, Mariana não tinha tido nenhuma experiência como professora (o que significa dizer que a escolha de curso não se deu pela experiência na área).

21	Mariana	não:.
22		antes de escolher o curso de letras não.

Na linha 22, ela insere um marcador temporal “antes” para confirmar que ela não tinha tido experiência com a sala de aula apenas antes de iniciar o curso de Letras (embora ela não afirme diretamente, o que ela parece fazer aqui é afirmar que, durante o curso, ela teve alguma experiência na sala de aula). Novamente a dêixis temporal está presente, demonstrando uma mudança de *footing*, através da oposição entre passado e presente.

O “eu” imediato da pessoa que anima parece estar inevitavelmente envolvido de alguma maneira – podendo ser chamado de “eu remetente”. Assim, a dêixis em relação a tempo e lugar também está geralmente presente. (Goffman, 2002, p. 137)

Mariana então usa a experiência do outro como forma de mostrar que, mesmo não tendo nenhuma experiência na área, sua escolha foi baseada em fatos, em questões que ela conhece.

23	Mariana	eu <u>tenho</u> (.) alguns parentes que são professores.
----	---------	--

Embora ela nunca tivesse dado uma aula, ela tem parentes que são professores, o que fez com que ela soubesse, através deles, a realidade que viveria como professora. E é assim que ela justifica seu “conhecimento” da área:

26	Mariana	então já tinha assim um <u>contato</u> .
27		já conhecia , é::
28		já tinha uma idéia de como seria – minha rotina

Na linha 26, ela transfere o contato de seus parentes para si. A repetição de “já” nas linhas seguintes, bem como a substituição verbal são fatores interessantes de serem notados. Na linha 26, quando ela diz que já tinha contato, ela responde à

pergunta feita, todavia, substitui o verbo usado na pergunta “ter experiência” por “ter contato”. Ou seja, embora ela não tivesse experiência, ela tinha contato, o que significa que a profissão não era desconhecida para ela. Então, ela coloca o contato dos parentes como sendo o conhecimento que ela possuía da área. Mas, em seguida, ela refaz a frase e, substitui “conhecer” por “ter uma idéia”. Ou seja, embora a experiência dos parentes tenha sido relevante para ela como parâmetro para saber como seria sua carreira profissional, isso não foi suficiente para determinar seu futuro profissional (serviu apenas para trazer uma idéia de como seria futuramente).

As notas expandidas não oferecem nenhum comentário que possa ser relacionado a esse trecho da entrevista.

Todavia, como mestranda, acredito que a experiência profissional prévia à escolha do curso, ou pelo menos uma inserção no futuro ambiente de trabalho antes do período de atuação é uma das maneiras que temos de observar o ambiente para o qual estamos nos formando, de forma que a escolha do próprio trabalho, bem como do local de trabalho possam levar em consideração fatores já de nosso conhecimento (tanto os fatores positivos, quanto os negativos).

4.2.3

Escolha dos locais de trabalho

A pergunta seguinte está relacionada à escolha dos locais de trabalho:

29	Fernanda	humhum. e:: como você escolheu os lugares que você ia
30		↓trabalhar:::? ↓como é que <u>foi</u> ?
31	Mariana	ah não.
32		isso: foi de acordo com o que foi: surgindo ↓assim.
33		hoje eu já é,
34		já é uma escolha.
35		hoje o lugar que eu trabalho eu que escolhi <u>mesmo</u> .
36		mas a: a princípio <u>não</u> .
37		o que foi aparecendo a gente vai pegando - tudo.
38		e <u>depois</u> quando eu passei no concurso do estado e da
39		prefeitura,
40		aí você fica mais(.) <u>é</u> :: mais à vontade.
41		cê pode escolher, né?
42		aí eu escolhi. é::

43		geralmente a gente escolhe por informações
44		“ah, já trabalhei em tal colégio,
45		é bom, é: os alunos são bons.”
46		é: o público, né,
47		o tipo de aluno trabalhado
48		↓bom, é tranquilo.

Mariana começa se reportando ao passado:

32	Mariana	isso: foi de acordo com o que foi : surgindo ↓assim.
----	---------	--

Mas, suspende momentaneamente o *footing* e passa a falar da escolha das escolas nas quais trabalha atualmente.

33	Mariana	hoje eu já é ,
34		já é uma escolha.
35		hoje o lugar que eu trabalho eu que escolhi <u>mesmo</u> .

Tal suspensão demonstra uma oposição não só temporal (passado *versus* presente), mas também uma oposição de oportunidade de escolhas. Se, no passado, Mariana tinha que trabalhar no local que “surgisse”, no presente, o local de trabalho é, de fato, escolha própria. A repetição de “hoje” serve ainda para reforçar a oposição entre passado e presente mencionada.

Para retomar o *footing* que ela havia suspenso, Mariana usa uma sentença opositiva.

36	Mariana	mas a: a princípio não .
----	---------	---------------------------------

Tal sentença demonstra claramente um retorno ao passado, ou seja, à escolha inicial de Mariana. O que podemos ver aqui é que, nesse “jogo” estão presentes dois animadores do discurso. Para Goffman (2002, p. 139),

se acontecer de estarmos narrando uma história ou algo acontecido há muitos anos, quando éramos um tipo de pessoa que não somos mais, então o “eu” em “Eu disse, feche a janela” está ligado a nós – a pessoa presente – meramente através da continuidade biográfica, algo sobre o que se pode compreender muito ou pouco, e nada mais do que isso. Em tal caso, pode-se dizer que dois animadores estão envolvidos: o que está fisicamente animando os sons que são ouvidos e um animador encaixado, uma figura inserida em uma afirmação e cuja

presença se dá somente no universo sobre o qual se está falando, não no universo no qual a narração em curso acontece.

A partir de então, ela relata as “escolhas” do passado.

37	Mariana	o que foi aparecendo a gente vai pegando - tudo.
38		e depois quando eu passei no concurso do estado e da
39		prefeitura,
40		aí você fica mais(.) é:: mais à vontade.
41		cê pode escolher, né?
42		aí eu escolhi. é::
43		geralmente a gente escolhe por informações

Porém, o que é interessante notar no trecho acima é que, embora Mariana esteja relatando um fato passado, há alternância entre passado e uma marcação atemporal. O que é possível perceber é que todas as vezes que ela usa uma marcação atemporal o sujeito é indefinido (“a gente” ou “você”), enquanto o passado refere-se a um “eu” agentivo.

(Quadro 2 – Agentividade)

“Eu” – agentivo	“quando eu passei no concurso” (linha 38)
	“aí eu escolhi . é::” (linha 42)
“Você” / “a gente” – indefinido	“ a gente vai pegando ” (linha 37)
	“aí você fica mais(.) é:: mais à vontade.” (linha 40)
	“ cê pode escolher , né?” (linha 41)
	“ a gente escolhe por informações” (linha 43)

Após afirmar que as escolhas são feitas por informações, Mariana encaixa a fala de um sujeito ausente e indeterminado. Segundo Goffman (ibid, p. 139),

ao usar a segunda ou terceira pessoa em lugar da primeira, podemos contar o que uma outra pessoa disse, alguém presente ou ausente, humano ou mítico. Podemos encaixar um falante completamente diferente no corpo da nossa elocução.

E é esse o recurso que Mariana emprega:

44	Mariana	“ah, já trabalhei em tal colégio,
45		é bom, é: os alunos são bons.”

O que ela faz aqui é acrescentar os comentários de um sujeito ausente e indeterminado, como forma de justificar a maneira como escolhe seu local de

trabalho. Como é possível observar, as informações dadas por outras pessoas é o fator levado em consideração na hora da escolha. Mariana não menciona sua experiência pessoal ou seu conhecimento como forma de auxiliar na sua decisão. O que conta, portanto, é a opinião de terceiros, não sendo a escolha tão pessoal quanto ela afirma. Em seguida, ela acrescenta os “elementos” que julga importantes na hora de escolher o local de trabalho:

46	Mariana	é: o público, né,
47		o tipo de aluno trabalhado
48		↓ bom, é tranquilo.

O “público”, como ela coloca inicialmente, é o fator principal para sua escolha. Ela reformula sua frase, explicando que o público são os alunos e que, para uma escola ser boa para se trabalhar, os alunos têm que ser bons e tranquilos.

Interessante notar que, como professora, Mariana preocupa-se apenas em saber sobre os alunos que estudam no local onde irá trabalhar. No entanto, importantes questões didáticas, que envolvem desde instalações apropriadas, até a aquisição ou confecção de material didático, bem como a atuação da diretoria no processo educacional não são levadas em consideração.

4.2.3.1

Escolha dos locais de trabalho: notas expandidas

Conforme vimos na análise da entrevista, Mariana faz uma oposição entre passado e presente, sendo o passado o tempo no qual ela não podia optar por onde trabalhar, enquanto o presente representa sua escolha do local de trabalho.

De fato, as notas expandidas confirmam que o local onde Mariana trabalhava antigamente era menos agradável que o atual, como vemos em uma conversa durante a aula da sétima série A (conforme já mencionado na seção 4.1.1).

[Mariana] Disse que gosta de trabalhar com adolescentes mas que na outra escola do estado onde ela havia trabalhado ela não gostava. Justificou que na outra escola os alunos ameaçavam e agrediam professores, e que às vezes ela saía de lá chorando, com medo. (NE004)

Embora possamos observar desvios de comportamento por parte dos alunos na escola onde Mariana trabalha atualmente, eles não se comparam ao relato anterior relacionados a ameaças e agressões a professores.

A maior parte dos problemas de comportamento se referem a conversas e bagunças em sala de aula, como vemos abaixo.

A professora vai para a porta da sala e fica conversando com alguém que está do lado de fora. Os alunos, enquanto isso, ficam conversando.

Os alunos começam a fazer muito barulho e alguns ficam andando pela sala. A professora entra na sala e fala brava: “Gente, só um minutinho que eu tô atendendo uma mãe aqui e já já eu explico”.

Sai da sala e continua conversando.

Karina vira para mim e fala: – Tadinha, a moça deve tá arrependida de ter entrado nessa escola.

A bagunça continua e a supervisora entra na sala. Pede silêncio (...). (NE004)

Ainda assim, os problemas de comportamento são resolvidos com a ajuda das diretoras ou das supervisoras, como veremos:

Então a Marcele entra na sala, lê o nome de seis alunos e pede que eles saiam da sala, já com suas mochilas e materiais. Eles avisam que um dos alunos não está na sala e os cinco ficam na porta da sala, esperando. Enquanto isso, os outros alunos se mostram nervosos e os que estão em pé ficam tremendo.

A Marcele fala que a turma não tem tido um bom comportamento e explica que os cinco estavam sendo chamados por causa do comportamento na aula do dia anterior. Avisa que a turma vai ficar sem recreio por um bom tempo e sai da sala acompanhada dos cinco alunos.

Um aluno reclama com a professora e diz que não é justo ele ficar sem recreio se ele nem tinha ido à aula no dia anterior. A professora fala que a turma não tem bom comportamento há muito tempo. Ele então diz que é injusto a Marisa e outra aluna (cujo nome não me lembro) ficarem sem recreio, pois elas não conversam, nem fazem bagunça.

Essa outra aluna então fala com a professora que a outra professora, que é mais calma, não dá aula por causa da turma, fica o tempo todo de braços cruzados esperando silêncio e, no fim da aula, passa exercícios e manda eles fazerem sozinhos e pergunta para a professora (em um tom de indignação): “E o resto que quer aprender?”

A professora então pergunta: – Mas cê acha que a gente tem que agüentar isso?

A aluna responde: – Mas então tem que punir! (NE004)

Com exceção dos casos de comportamento acima mencionados, o que pareceu um pouco mais agressivo não ocorreu na aula de Inglês.

Na sala dos professores, uma professora, indignada, mostra a prova de um aluno toda escrita no verso. Os professores vêm a prova, ela explica que o que está escrito em letras maiores é o apelido do aluno. Embaixo, vem escrito na prova: “(enfia o pau no cú deles)→ dos professores”.

O professor de física comenta: “Ainda é burro! Não sabe nem que essa palavra não tem acento” e depois de um tempo fala “O lugar de se consertar ele é na CERESP¹.” (NE007)

Apesar de o vocabulário ser tanto quanto agressivo, o aluno não oferece nenhuma ameaça formal aos professores (pelo menos, isso não é relatado por nenhum dos professores no momento em que eu estava presente).

Pelo que podemos notar, de fato, “o público” com o qual Mariana trabalhava na época da pesquisa era melhor e mais tranquilo que o relatado por ela na escola em que trabalhava anteriormente.

Esta análise me permitiu associar os posicionamentos e a experiência de Mariana ao clássico problema da disciplina escolar. Enquanto graduanda, este era um dos problemas que gerava insegurança. Todavia, penso atualmente que, a falta de disciplina normalmente advém da falta de interesse dos alunos pelos assuntos tratados em aula. Uma formação universitária voltada para um ensino que leve em consideração a realidade dos alunos pode facilitar o engajamento dos mesmos, diminuindo o mau comportamento. Outra questão sobre a qual é necessário refletir é o próprio conceito que permeia o termo “mau comportamento”. Isso porque, o que às vezes é visto por um professor como desvio de comportamento, pode ser visto por outras pessoas apenas como consequência de situações cotidianas pelas quais os alunos passam. Desta forma, a reflexão sobre as realidades dos alunos também pode modificar os conceitos pré-concebidos que trazemos mesmo antes da graduação.

4.2.4

O apoio dado ao ensino de Inglês

Passemos agora para o próximo trecho, no qual confirmo as redes de ensino nas quais Mariana dá aula e, em seguida, pergunto sobre o apoio dado ao ensino de Inglês.

¹ Centro de Remanejamento de Presos

49	Fernanda	e você dá aula num colégio particular, é:: estadual e::
50	Mariana	tem o da prefeitu[ra].
51	Fernanda	[da prefeitura. é: e qual deles dá mais
52		apoio ↑ao inglês ↓(como) matéria?
53		(3.0)
54	Mariana	eu acho que o municipal.
55		pelo menos na escola que eu trabalho.
56	Fernanda	humhum
57	Mariana	eu acho que::[
58	Fernanda	[de todas elas, do: do municipal, dão
59		apoio, é?
60	Mariana	não, não, é. (.)
61		depende da escola, <u>assim</u> .
62		eu acho que não é a <u>rede</u> que define isso.
63	Fernanda	humhum
64	Mariana	entendeu?
65		eu acho que é <u>a</u> escola.
66		eu trabalho em três escolas da prefeitura.
67		uma me dá muito apoio
68		as outras, (.) indiferente.
69		mas aí eu acho também que todas as matérias são
70		indiferentes.
71		a escola não dá apoio para matéria nenhuma então, é.
72		eu acho, que eu sinto isso,
73		entendeu?
74		a escola que é boa que dá apoio <u>mesmo</u> quer dá apoio pra,
75		pra qualquer áreas.
76		são: diferentes.
77	Fernanda	[humhum
78	Mariana	[eu acho que depende da <u>escola</u> , da direção.

Segundo Mariana, o colégio municipal, dentre os colégios nos quais ela trabalha, é o que dá maior incentivo.

Todavia, ela não especificou se o apoio é dado pela rede municipal ou apenas pela escola municipal onde ela trabalha. Para esclarecer, perguntei a ela.

58	Fernanda	[de todas elas, do: do municipal, dão
59		apoio, é?
60	Mariana	não, não, é. (.)
61		depende da escola , <u>assim</u> .
62		eu acho que não é a rede que define isso.
63	Fernanda	humhum
64	Mariana	entendeu?
65		eu acho que é <u>a</u> escola.

Ela então explica que o apoio não é determinado pela rede de ensino, mas por escolas específicas. Todavia, para dizer isso, Mariana não se posiciona diretamente, ela faz, por duas vezes, uso do verbo modal performativo “acho” (linhas 62 e 65). Eu sinalizo minha participação e ela confirma meu entendimento.

63	Fernanda	humhum
64	Mariana	entendeu?

É interessante notar que, a confirmação do entendimento não é uma pergunta genuína já que Mariana prossegue sua fala, sem esperar por resposta. Então, ela repete sua opinião sobre o apoio recebido e exemplifica, usando sua estória para justificar sua opinião.

65	Mariana	eu acho que é <u>a</u> escola.
66		eu trabalho em três escolas da prefeitura.
67		uma me dá muito apoio
68		as outras, (.) indiferente.

Ao usar sua própria estória, Mariana se coloca como “personagem” do próprio discurso. Ela ocupa a posição social de professora e conta sua estória como forma de conceder autoridade a sua fala.

Observe que, quando tais elocuições são ouvidas, elas são ouvidas também como vindas de um indivíduo que não apenas anima as palavras, mas ocupa ativamente uma qualificação social determinada, sendo essa qualificação o que confere autoridade às palavras.

Muitas das elocuições, se não a maioria, no entanto, não são construídas segundo esse modelo. Ao contrário, como falante, representamos a nós mesmos pelo emprego de um pronome pessoal, em geral “eu”, sendo assim uma figura – uma figura numa afirmação – que serve como o agente, um protagonista numa cena descrita, um “personagem” numa anedota, alguém, enfim, que pertence ao universo sobre o qual se está falando, não ao universo no qual a fala ocorre. Uma vez empregado esse formato, cria-se uma flexibilidade surpreendente. (Goffman, 2002, p. 137)

Inicialmente ela se distancia do discurso através do verbo modal performativo “acho” e, logo em seguida, se aproxima novamente ao trazer sua experiência como prova de sua opinião. Ela então explica que apenas uma das três escolas municipais nas quais trabalha apóia o ensino de Língua Inglesa, enquanto as outras, mesmo sendo municipais, não se importam.

69	Mariana	mas aí eu acho também que todas as matérias são
70		indiferentes.
71		a escola não dá apoio para matéria nenhuma então, é.
72		eu acho, que eu sinto isso,
73		entendeu?
74		a escola que é boa que dá apoio <u>mesmo</u> quer dá apoio pra,
75		pra qualquer áreas.
76		são: diferentes.

No trecho acima, ela continua explicando o apoio dado. O que me parece, todavia, é que Mariana passa da falta de apoio ao ensino de Língua Inglesa, para a falta de apoio ao ensino, em geral: “todas as matérias são indiferentes” (linha 69) e “a escola não dá apoio para matéria nenhuma então” (linha 71).

Além do modalizador “acho” empregado na linha 69, ela usa mais dois modalizadores na linha 72: “acho” e “sinto”.

Na linha 74, ela emite sua opinião, dizendo que as boas escolas são as que apóiam todas as áreas de ensino.

E, para finalizar, ela faz um resumo da resposta.

78	Mariana	[eu acho que depende da <u>escola</u> , da direção.
----	---------	---

Se observarmos o trecho todo do diálogo entre as linhas 49 e 78, podemos notar que o apoio ao ensino (quer seja o de Inglês, quer seja de outras matérias) não é atribuído às pessoas, mas sim às instituições. Inicialmente ela nega que o apoio seja determinado pela “rede”, e o atribui à “escola”. No final, quando resume sua resposta, ela o atribui à “direção”. Apesar de começar citando o grupo mais abrangente e ir decrescendo, gradativamente (rede – escola – direção), Mariana não cita nenhuma pessoa como responsável nem pelo apoio, nem pela falta do mesmo. Desta forma, através de minha vivência como pesquisadora participante e também como micro-analista do discurso de Mariana, entendo que há uma indefinição reinante no sistema público de ensino. A partir da pesquisa realizada, é possível observar que não há uma consistência em relação aos procedimentos adotados pelos diversos coordenadores na escola pública observada. Parece-me que a participação das coordenações no processo de ensino e aprendizagem seja um campo de pesquisa necessário dentro da lingüística aplicada.

4.2.4.1

O apoio dado ao ensino de Inglês: notas expandidas

Nas notas expandidas, tal qual na entrevista, Mariana afirma que o melhor lugar para se trabalhar é na escola municipal.

Ela pára perto de mim e fala sobre as diferenças entre trabalhar nas escolas do estado e da prefeitura. Disse que na prefeitura é melhor, porque as turmas são melhores e os professores têm direito de usar maior quantidade de xerox. (NE004)

Segundo ela, além das turmas serem melhores, a quantidade de material é maior.

Quanto ao apoio dado ao ensino de Inglês, nas notas expandidas, ele pode ser dividido em vários segmentos. Podemos observá-lo a partir das atitudes da coordenação da escola, dos outros professores ou dos pais.

O apoio dado pelos pais será tratado na seção 4.6. Aqui, nos deteremos aos trechos das notas expandidas que mostram as atitudes da coordenação e dos outros professores perante o ensino da Língua Inglesa.

Por parte da coordenação, há uma ligeira oposição de atitudes. Por um lado, vemos as supervisoras e diretoras interferindo de forma positiva para ajudar a professora a manter o controle da turma. Dessa forma, os próprios professores usam a coordenação como ameaça para que os alunos mantenham um bom comportamento.

A professora rebobina a fita e os alunos pedem para apagar a luz. A professora deixa, mas avisa que se eles conversarem ela vai acender a luz. O filme começa e ela faz chamada.

Os alunos ficam inquietos, conversam, olham para os lados, reclamam. A professora fala que quem conversar vai para a diretoria. (NE010)

Por outro lado, observamos por várias vezes a presença da coordenação interrompendo a aula para chamar a atenção dos alunos por problemas ocorridos em outros momentos e, algumas vezes, ocupando grande parte do horário da aula.

A supervisora Marcele entra na sala e pergunta se pode conversar com os alunos. Volta-se para os alunos e pergunta, de forma bruta: “Eu quero saber quem foi que disse que eu disse”.

Os alunos, assustados, ficam olhando para a supervisora, imóveis e demonstrando não estarem entendendo o que está acontecendo.

Depois de alguns segundos de silêncio a supervisora continua: “Eu quero saber quem foram as três meninas que disseram que eu disse. Eu fui bem clara. As três meninas que disseram que eu disse e que o Nuno colocou no jornal.”

Os alunos então começam a se entreolhar, assustados, e ainda sem entenderem o que estava acontecendo.

Marcele: – Hein gente? Quem são as três meninas que estavam na minha sala e que disseram que eu disse?

Então, três meninas levantam o dedo e uma delas começa a explicar que ela estava na sala da supervisora, mas que ela não sabia o que era que elas tinham dito.

A Marcelle então começa a falar de forma rígida com a turma, chama as três meninas para a frente da sala. Só então explica o que aconteceu. Fala para a turma que devido às fofoqueiras da sala (as três alunas) o Nuno, que também gosta de um fuxico, havia escrito em seu jornal que a professora de Educação Física (Elba) tinha sido expulsa do colégio, por ter mandado as três alunas para a supervisora, já que elas estavam matando aula. Explica o que é um professor efetivo e diz que a professora Elba só trabalhava na escola para completar carga horária e, como ela havia conseguido mais aulas na outra escola, ela não precisaria mais dar aulas no colégio. Avisa para os alunos terem cuidado com as três meninas e com o Nuno porque os considera perigosos por serem fofoqueiros e mentirosos. Conta que em outra escola já processou uma professora que falou mentira sobre ela e pergunta a eles o que eles acham que pode acontecer com os pais deles, já que os alunos são menores de idade (em forma de ameaça). Para terminar, avisa que pelo menos por um mês a turma vai ficar sem recreio, conversando com ela, para aprenderem a não fazer fofoca e que ela iria pensar se o jornal poderia continuar ou não. Pede desculpas à professora por ter interrompido a aula e diz que depois conversaria com os quatro fofoqueiros. (NE003)

A interrupção também é feita durante um teste, como vemos a seguir:

Uma mulher entra na sala. Pela conversa que ouvi na sala dos professores, pressuponho que seja Cláudia, outra diretora. Ela chama a atenção da turma pela quantidade de advertências que os alunos levaram. Fala com uma aluna que ela está suspensa, avisa a Marcela que a mãe dela está no colégio e que quando ela terminar o teste é para juntar o material para ir embora junto com a mãe. Pede à turma para prestar atenção aos modos de agir, antes que o colégio tome outras providências. Ela sai da sala e os alunos continuam o teste. (NE005)

Em oposição às interrupções feitas para chamar a atenção dos alunos, na sala dos professores foi possível ouvir uma professora reclamar da falta de atitude da coordenação perante um desvio de comportamento por parte de um dos alunos.

Cheguei à escola e fui direto para a sala dos professores, onde encontrei uma professora de Português, conversando com uma secretária (pedagoga aposentada). A professora estava exaltada, contando para a secretária que nenhuma providência tinha sido tomada em relação a um problema com um aluno da turma A. A conversa foi mais ou menos a seguinte:

PP (Professora de Português): – Eu falei com a Norma que eu não ia dar aula com aquele menino lá. Depois daquilo tudo não tomaram nenhuma providência e eu ia ser obrigada a agüentar desaforo e ainda ficar desmoralizada.

S (Secretária): – Nossa! Eles que tinham que ter feito alguma coisa. E a mãe dele? (NE004)

Por parte dos outros professores, não há consenso. Enquanto uns acreditam no potencial dos alunos, outros não dão crédito ao ensino de Inglês na escola.

Professor: – Não deixa a Marcele pegar no seu pé não que ela é muito chata. Além disso, essa professora de Inglês é uma droga, não sabe nada. É um nojo. Acha que manda no pedaço.

Aproveitei a oportunidade da conversa para buscar dados:

Eu: – Mas ela não é a única efetiva aqui?

Professor: – Não é efetiva nada!

Eu: – Mas tem outros professores de Inglês, não tem?

Professor: – Ih! Cada um pior que o outro. É uma porcaria. Além disso acho melhor você conversar com a Joana, que é a outra supervisora, porque a Marcele é doida. (NE002)

Em oposição ao descrédito visto acima, temos um professor que sugere que seja montada uma peça teatral em Inglês, para ser representada pelos alunos.

Um professor perguntou quem assistiu à peça de teatro feita por alunos de uma outra escola pública. A Mariana perguntou, com um tom duvidoso, se a peça tinha sido boa, e completou que em escola estadual é impossível trabalhar com teatro. O professor respondeu que a peça tinha sido ótima. Após a confirmação por outra professora, ele ainda comentou que em outro lugar onde ele tinha trabalhado (também escola estadual) ele tinha feito com os alunos uma peça em grego e sugeriu à Mariana que montasse com eles uma peça em Inglês. Ela respondeu que seria impossível, já que os alunos não se importam com nada. (NE003)

Como vemos acima, após a sugestão da peça de teatro a própria professora de Inglês demonstra descrédito em relação à capacidade dos alunos.

Apesar de na entrevista Mariana se restringir ao apoio, ou à falta do mesmo dado institucionalmente, podemos ver nas notas expandidas que as pessoas estão diretamente envolvidas interferindo positiva e negativamente no fluxo das aulas de Língua Inglesa.

Outros entendimentos que alcanço aqui, relacionados também a minha própria prática como professora é que o processo educacional não se restringe à sala de aula. Em relação aos professores, a própria sala de professores exerce influência sobre nossa prática, já que temos a oportunidade de refletir sobre os

comentários e as atitudes de nossos colegas, aceitando ou refutando sugestões e conselhos que podem transformar nossa atuação na sala de aula. As alianças que se constroem ou que deixam de ser construídas nas salas de professores também têm implicações pedagógicas na medida em que elas podem proporcionar um trabalho conjunto e interdisciplinar.

4.2.5

O papel dos alunos

No trecho seguinte, pergunto sobre os alunos na intenção de saber a reação deles perante o ensino de Inglês. Todavia, Mariana demonstra dúvida sobre o que exatamente eu quero saber sobre os alunos, e me devolve o turno de fala, pedindo esclarecimentos.

79	Fernanda	e em relação aos alunos?
80	Mariana	qual é o melhor?
81	Fernanda	não, como que eles <u>reagem</u> à matéria:?
82	Mariana	eu acho que inglês é uma,
83		é: mais ou menos assim. (.)
84		tem aluno que gosta muito
85		e tem aluno que não gosta <u>muito</u> também.
86		é difícil um aluno a tanto faz,
87		>tem aluno que gosta muito
88		e tem aluno que <u>DETESTA</u> mesmo<.
89		mas geralmente eu não tenho problema assim de (.)
90		"ah não vou fazer de jeito nenhum",
91		"ah, num quero de jeito nenhum".
92	Fernanda	humhum
93	Mariana	não tenho grandes problemas não.
94		() mais pro natural mesmo.
95		tem quem gosta,
96		tem quem não gosta,
97		como todas as matérias.

Após esclarecer a dúvida, ela inicia sua resposta, já modalizando-a.

82	Mariana	eu acho que inglês é uma,
83		é: mais ou menos assim. (.)

Além do verbo modal “acho”, Mariana acrescenta outra expressão que irá servir de modalizador, distanciando ainda mais o animador de sua fala: “mais ou menos” (linha 83).

Nesse trecho, um dos recursos que Mariana utiliza é o paralelismo tanto sintático, quanto semântico. Vejamos as linhas abaixo:

84	Mariana	tem aluno que gosta muito
85		e tem aluno que não gosta <u>muito</u> também.

87	Mariana	>tem aluno que gosta muito
88		e tem aluno que <u>DETESTA</u> mesmo<.

95	Mariana	tem quem gosta,
96		tem quem não gosta,

Nas quatro primeiras linhas acima mencionadas, Mariana utiliza a estrutura “tem aluno que” e, nas duas últimas linhas, ela a substitui por “tem quem”. As frases são as mesmas, sendo que o que varia é o verbo que, semanticamente, demonstra afirmação ou negação: sempre a primeira sentença demonstra um sentimento positivo, enquanto a segunda demonstra um sentimento negativo. O que varia, neste caso, é a intensidade dos sentimentos. Nas linhas 84 e 85, “gosta muito” se opõe a “não gosta muito”, nas linhas 87 e 88, “gosta muito” se opõe a “DETESTA mesmo” e nas linhas 95 e 96, “gosta” se opõe a “não gosta”.

Mariana começa a resposta explicando a posição que os alunos tomam em relação ao ensino de Inglês. Porém, na linha 89, ela interrompe este *footing*.

89	Mariana	mas geralmente eu não tenho problema assim de (.)
90		“ah não vou fazer de jeito nenhum”,
91		“ah, num quero de jeito nenhum”.

Ela o interrompe para explicar que, apesar de ter alunos que não gostam da matéria, isso geralmente não representa para ela um problema de comportamento. E, para exemplificar os tipos de problemas que ela poderia ter, ela insere a voz de um sujeito ausente (como já havia feito anteriormente).

(...) podemos ver que, ao usar a segunda ou terceira pessoa em lugar da primeira, podemos contar o que uma outra pessoa disse, alguém presente ou ausente, humano ou mítico. Podemos encaixar um falante completamente diferente no corpo da nossa elocução. (Goffman, 2002, p. 139)

Além de ausente, tanto o sujeito, quanto a fala do mesmo, são hipotéticos, já que não se referem nem mesmo a algo que tenha ocorrido e que possa ser relatado. Na suposta fala, Mariana usa novamente o paralelismo, substituindo apenas “não vou fazer” (linha 90) por “num quero” (linha 91).

Logo após, ela reafirma que o fato de alguns alunos não gostarem de Inglês não faz com que ela enfrente problemas de comportamento em sala de aula, no sentido de que ela não precisa obrigar os alunos a fazerem as tarefas solicitadas.

93	Mariana	não tenho grandes problemas não.
----	---------	----------------------------------

O que muda nessa segunda afirmação, em relação à primeira, é que na primeira, ela diz que “geralmente” não enfrenta problemas (linha 89), enquanto na segunda, ela diz que não tem “grandes” problemas (linha 93).

Mariana termina a resposta comparando Inglês com as demais matérias.

95	Mariana	tem quem gosta,
96		tem quem não gosta,
97		como todas as matérias.

Mariana aqui mostra que o Inglês não é diferente das outras matérias. Há alunos que gostam e que não gostam em todas elas. Mariana coloca o gosto pelo Inglês no mesmo patamar das demais matérias. Tal assunto, que será retomado no próximo trecho da entrevista, é fundamental para o professor em formação e para o professor graduado e em serviço, já que acredito que o gosto dos alunos tem influência sobre o comportamento dos mesmos perante as matérias escolares. Ao mesmo tempo, acho que também é papel do professor incentivar o aluno, trazendo questões de relevância na vida dos mesmos. A falta de harmonia entre a vida e o que se estuda na escola gera certo desconforto por parte dos alunos, de forma que a matéria passa a ser algo chato que deve ser memorizado, em vez de ter utilidade real para as crianças.

4.2.5.1

O papel dos alunos: notas expandidas

Quanto ao gosto dos alunos, Mariana afirma que alguns gostam de Inglês e outros não gostam, como em todas as matérias.

Ao perguntar para uma aluna qual a matéria que ela mais gosta e qual ela menos gosta, a Língua Inglesa não é mencionada em nenhum dos extremos.

No caminho para o colégio, Marlene [uma aluna] me grita e começa a conversar comigo. Fala que vai ter prova de História hoje, e que ela estudou: “decorei o livro todo!”. Perguntei quais são as matérias que ela mais gosta e menos gosta. Ela disse que a melhor matéria é Matemática e que ela tira notas boas em Matemática e que a pior é Português porque ela não entende nada. (NE007)

Porém, durante a aula, uma aluna demonstra não gostar de Inglês, como já visto antes (ver seção 4.1.1).

Um aluno fala: – A aula tá demorando acabar!

Outro aluno responde: – Aula chata é assim mesmo!

Karina: – Nossa, professora, é mesmo. Como é que cês foi gostar de Inglês?

Mariana: – Não sei como é que cês gostam de Matemática. Eu detesto Matemática! (NE004)

Quanto à facilidade demonstrada pela professora para fazer com que os alunos resolvam os exercícios passados, as notas expandidas parecem mostrar uma posição diferente da afirmada, pelo menos em relação aos deveres de casa. Na turma da sexta série B, a professora passa olhando os deveres de casa.

Pede aos alunos que abram os cadernos para olhar quem fez o dever de casa e completa:

Mariana: – Quem não terminou, que eu vi que é a maioria, vai terminando. (...)

Uma das alunas (Fabiana) começa a procurar algum aluno que tenha o texto da aula anterior:

Fabiana: – Você tem? Você tem? (espera resposta) Ninguém tem!

Outro aluno: – Eu vim na aula mas não copieei.

Um dos alunos pergunta à professora qual era o dever de casa e ela responde:

Mariana: – Pedi pra escrever todos os números de 1 a 100.

A professora continua olhando os cadernos e pára em um dos alunos.

Mariana: – Já olhei o seu?

Aluno: – Já.

Mariana: – Eu não olhei não. O “7” seu tá errado! Como é que eu posso ter olhado? É com N.

Continua olhando os cadernos e então comenta com a turma.

Mariana: – Gente, cês tão escrevendo tão errado! Muito errado mesmo! Impressionante. (NE003)

Em outra aula, na mesma turma a professora passa um trabalho para ser começado durante a aula e terminado em casa.

Karina: – Ela passou o abecedário duas vezes quase!

Fernando: – É que ela quer lembrar a infância, de escrever de A a Z. Professora, quem não acabar pode levar pra casa?

Mariana: – Pode

Fernando: – Então não vou fazer aqui não. Se pode levar pra casa...

A professora fica brava e chama a atenção da turma e fala que os alunos são muito preguiçosos.

Os alunos ficam quietos, copiando ou resolvendo o exercício e só às vezes um conversa com outro. (NE006)

Na semana seguinte, quando vai recolher o trabalho, vemos que vários alunos não o fizeram.

Vamos então para a 6B.

A professora passa recolhendo os trabalhos e comenta: “É impressionante como vocês falam ‘Não fiz não’ na maior cara de pau!”.

Alguns alunos chegam atrasados e ela deixa-os entrarem. O Fernando comenta: “É a primeira vez que eu chego atrasado e a professora deixa eu entrar”. (NE007)

Há momentos de exceção, nos quais os alunos de fato fazem as tarefas pedidas, como no caso abaixo.

Os alunos ficam traduzindo em silêncio e, quando alguém conversa, a professora chama a atenção. (NE007)

Como Mariana afirma na entrevista, a situação nas outras matérias não é muito diferente. Na aula de Português, o mesmo acontece.

Manda os alunos abrirem o livro na página 169 e pede um aluno para ler o exercício (que ela havia mandado fazer em casa). O aluno fala que não fez e ela então pergunta quem fez. Como só três alunos haviam feito, a professora fica nervosa e fala que, como castigo, além de terem que fazer o exercício, eles teriam que copiar o enunciado e as perguntas todas. (NE010)

O que podemos ver através das notas expandidas é que, tanto na aula de Português quanto na de Inglês, os alunos não participam como esperado. O que

vai contra o que Mariana afirma, no entanto, é que tanto ela, quanto a professora de Português não conseguem obrigar os alunos a fazerem as tarefas solicitadas.

Embora Mariana não tenha falado na entrevista sobre os deveres de casa, considero que eles também fazem parte dos trabalhos que ela pede para fazer. No caso, os alunos normalmente não o fazem, o que resulta em reclamações e punições (normalmente os alunos são penalizados em suas notas por não fazerem os deveres solicitados). Entendo que tanto a falta de estímulo em relação ao próprio exercício, quanto a falta de estímulo dado pela professora (que usa apenas a nota como forma de “incentivar” os alunos a fazerem os deveres), bem como a falta de acompanhamento por parte dos pais contribuem para que os alunos deixem de fazer as tarefas pedidas.

4.2.6

O papel dos pais

Passo então da reação dos alunos para a reação dos pais em relação ao ensino de Língua Inglesa. A importância da participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem é um tema amplamente discutido, por isso foi interessante buscar ouvir o que a professora diria.

98	Fernanda	e os pais? eles têm alguma influência? ou::
99	Mariana	eu acho que os pais (.)
100		dão pouco valor ao inglês,
101		dão pouco é:: apoio em casa.
102		às vezes eu precisaria de mais (.)
103		porque eles são mais >preocupados com< a matemática, com
104		português:.
105	Fernanda	humhum. então você acha que eles dão apoio pras outras
106		matérias [e não dão pro inglês.
107	Mariana	[eu acho que sim.
108		eu acho que eles não se preocupam muito.
109		só quando a nota do aluno começa a cair que eles olham o
110		boletim.
111		">uai<, inglês?
112		mas, inglês?
113		↑matéria tão boba, né?
114		↑perdendo nota?"
115		eles (.) vêm aqui (.)
116		como aconteceu hoje, né?

117		o pai da garota da sétima série,
118		a mãe veio,
119		a menina tirou dois no segundo bimestre,
120		agora que ela tá vindo aqui (.)
121		pra vê porque tirou dois.
122		>quer dizer<
123		não acompanhou <u>prova</u> ,
124		não acompanhou <u>caderno</u> ,
125		↑ não tem noção que a menina não tá fazendo nada=
126	Fernanda	=desde o início, né?
127	Mariana	pois é.

Mariana mais uma vez inicia a resposta com o verbo modal performativo “acho” (linha 99). Ela dá sua opinião sobre a participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, usando um paralelismo sintático.

100	Mariana	dão <u>pouco</u> valor ao inglês,
101		dão pouco é:: apoio em casa.

Segundo Mariana, os pais não valorizam o Inglês, e não dão apoio suficiente em casa. Se observarmos as linhas 101 e 115, contrastando-as, vemos que Mariana usa o locativo “em casa”, em oposição a “aqui” (na escola):

101	Mariana	dão pouco é:: apoio em casa .
-----	---------	--------------------------------------

115	Mariana	eles (.) vêm aqui (.)
-----	---------	------------------------------

Ou seja, o lugar apropriado para os pais é em casa, enquanto a escola é o lugar apropriado para a professora. A ida dos pais à escola, nesse caso, me parece representar algum tipo de ameaça já que há a invasão do espaço da professora.

Ao prosseguir, Mariana então coloca o Inglês como sendo, para os pais, menos prestigiado em relação às outras matérias. Se, no trecho anterior, Mariana afirma que os alunos se comportam da mesma maneira perante todas as matérias, em relação ao apoio dos pais, o mesmo não acontece. Por isso, Mariana acha que a participação dos pais precisa ser maior.

102	Mariana	às vezes eu precisaria de mais (.)
103		porque eles são mais >preocupados com< a matemática , com
104		português :. .

Então, confirmo a pouca ajuda oferecida pelos pais ao Inglês, em contraste com as outras matérias.

105	Fernanda	humhum. então você acha que eles dão apoio pras outras
106		matérias [e não dão pro inglês.
107	Mariana	[eu acho que sim.
108		eu acho que eles não se preocupam <u> muito</u> .

Por mais duas vezes, Mariana utiliza “eu acho” para responder. Ela afirma então que os pais não se preocupam muito. Porém, há uma exceção mencionada por ela.

109	Mariana	só quando a nota do aluno começa a cair que eles olham o
110		boletim.

Ou seja, para Mariana, o boletim, quando apresenta notas baixas, é o único fator que faz com que os pais se preocupem. Ela então usa o encaixamento, apresentando a fala de uma terceira pessoa que, embora se refira aos pais, é indeterminada.

111	Mariana	">uai<, inglês?
112		mas, inglês?
113		↑matéria tão boba, né?
114		↑perdendo <u> nota</u> ?"

Conforme afirma Goffman (2002, p. 142),

obviamente, quando, em vez de dizermos algo nós mesmos, optamos pelo relato do que o outro disse, estamos mudando nosso *footing*.

Ao “representar” o discurso dos pais, na verdade, Mariana muda seu *footing* e acaba representando sua idéia sobre o que os pais pensam. E, como ela coloca no discurso dos pais, Inglês é para eles uma “matéria tão boba” e, portanto, é inadmissível que os alunos obtenham notas baixas.

Para ela, a consequência da nota baixa é fazer com que os pais tenham que ir até a escola.

115	Mariana	eles (.) vêm aqui (.)
-----	---------	-----------------------

Para exemplificar, Mariana conta uma estória, que aconteceu no mesmo dia da entrevista:

116	Mariana	como aconteceu hoje, né?
117		o pai da garota da sétima série,
118		a mãe veio,
119		a menina tirou dois no segundo bimestre,
120		<u>agora</u> que ela tá vindo aqui (.)
121		pra vê porque tirou dois.

Para indicar a mudança de *footing*, ou seja, para mostrar que agora ela vai dar um exemplo, Mariana usa uma introdução: “como aconteceu hoje, né?” (linha 116). E então começa a contar que o pai de uma aluna da sétima série esteve no colégio. Porém, antes de terminar a frase, ela corrige, substituindo o pai pela mãe. As outras informações não são modificadas. Na sentença seguinte, ela substituiu “garota da sétima série” por “a menina”. “Agora” se refere ao dia da entrevista, que foi feita no dia 26 de agosto, já no terceiro bimestre escolar. Mariana então usa um marcador discursivo (“>quer dizer<” – linha 122) para demonstrar que vai concluir a estória que está contando e, conseqüentemente, irá ou retomar o *footing* que havia sido suspenso, ou assumir um novo *footing*. Na visão de Goffman (ibid, p. 146),

freqüentemente, parece que, ao mudarmos de voz (...) não estamos exatamente encerrando o alinhamento anterior, mas o suspendendo temporariamente, com o entendimento de que ele será quase imediatamente restabelecido.

Nesse caso, Mariana indica o encerramento de um *footing* através da conclusão da estória e, em seguida cede momentaneamente seu papel de animadora à entrevistadora.

122	Mariana	>quer dizer<
123		não acompanhou <u>prova</u> ,
124		não acompanhou <u>caderno</u> ,
125		↑ não tem noção que a menina não tá fazendo nada=

Sua conclusão mostra que os pais não acompanham a aprendizagem de Inglês. Isso não quer dizer, necessariamente, que o procedimento seja diferente

com as outras matérias, todavia, do ponto de vista de Mariana, as outras matérias recebem mais apoio dos pais.

A pesquisa em relação ao papel exercido pelos pais me parece ser um campo amplo. A influência exercida pelos pais, tanto negativa quanto positivamente, é um fator relevante no que concerne às realidades vividas pelos alunos. Alguns aspectos vivenciados na sala de aula não podem ser explicados por fatores inerentes ao ambiente escolar. Muitas vezes, as explicações para os mesmos são externas ao processo educacional que se dá na escola. Portanto, o estudo das realidades que circundam a sala de aula pode enriquecer o entendimento do que acontece na sala de aula e no ambiente escolar de uma forma geral.

4.2.6.1

O papel dos pais: notas expandidas

Ao observarmos as notas expandidas, o primeiro fator que podemos perceber é que não temos nenhum registro da participação ativa dos pais no cotidiano escolar. O que vemos é que, para a coordenação, os pais são convidados a ir à escola apenas nos casos de desvio de comportamento. É o que encontramos nos dois trechos abaixo:

A bagunça continua e a supervisora entra na sala. Pede silêncio, vira-se para um aluno (Fernando), que no momento não estava participando da bagunça e fala: “E você, sua mãe já esteve aqui semana passada e vai vir aqui amanhã de novo. Acho que ela não vai receber notícias boas não.” (NE004)

[Mariana] Falou com os alunos que ela precisaria sair para conversar com a mãe de uma aluna e que eu ficaria tomando conta. Os alunos ficaram quietos, mas por três vezes tive que pedir a alguns alunos que virassem para a frente ou que parassem de conversar.

Uma mulher entra na sala. Pela conversa que ouvi na sala dos professores, pressuponho que seja Cláudia, outra diretora. Ela chama a atenção da turma pela quantidade de advertências que os alunos levaram. Fala com uma aluna que ela está suspensa, avisa a Marcela que a mãe dela está no colégio e que quando ela terminar o teste é para juntar o material para ir embora junto com a mãe. Pede à turma para prestar atenção aos modos de agir, antes que o colégio tome outras providências. Ela sai da sala e os alunos continuam o teste. (NE005)

No mesmo trecho apresentado para mostrar a falta de apoio dada aos professores (seção 4.4.1), podemos observar uma professora de Português reclamando da atuação de uma mãe.

PP (Professora de Português): – Eu falei com a Norma que eu não ia dar aula com aquele menino lá. Depois daquilo tudo não tomaram nenhuma providência e eu ia ser obrigada a agüentar desaforo e ainda ficar desmoralizada.

S (Secretária): – Nossa! Eles que tinham que ter feito alguma coisa. E a mãe dele?

PP: – A mãe dá apoio. Arruma mais confusão ainda. Aí a Norma foi lá e conversou com a turma. Mas aí, sabe o que aconteceu? Tava a turma toda lá, menos ele. Ele chegou atrasado e foi entrando. Aí eu falei: “Ele está entrando só para ouvir o que você tem pra dizer, Norma!” Porque eu não ia deixar ele ficar na minha aula. Faz as coisas e não acontece nada e eu ainda tenho que agüentar marginal na sala. Mas ainda bem que ele chegou a tempo de ouvir o que ela tava falando com a turma.

S: – E eles apóiam? Os outros alunos?

PP: – Às vezes. Eles não fazem, mas acham bonitinho. E se não acontecesse nada, daqui a pouco ia ter um monte de marginal na sala.

S: – E aí, o que aconteceu com ele?

PP: – Aí a Norma falou com a turma e levou ele com ela e deixou ele fazendo exercício. Mas a mãe apóia! (NE004)

Além disso, pode-se ver que, mesmo quando convidados a ir ao colégio por causa do comportamento dos filhos, nenhum horário particular é agendado com os mesmos. Dessa forma, os professores precisam sair da sala, durante a aula, para conversar com os pais.

Os alunos começam a fazer muito barulho e alguns ficam andando pela sala. A professora entra na sala e fala brava: “Gente, só um minutinho que eu tô atendendo uma mãe aqui e já já eu explico”. (NE004)

A única exceção encontrada nas notas expandidas refere-se ao apoio dado pelos pais de uma aluna que tem problemas auditivos.

A professora ficou no fundo da sala conversando comigo. Falou que podia ser um dado importante para minha pesquisa o fato de ter uma aluna surda na sala, com a qual ela não consegue se comunicar. Disse que tanto ela quanto os alunos têm boa vontade com a aluna que é surda, mas que os alunos também não conseguem comunicar com ela. Perguntei se a aluna sabe LIBRAS. A professora respondeu que sim, mas que os professores não sabem. Perguntei se a professora havia recebido algum treinamento ou orientação para trabalhar com deficientes auditivos e ela disse que só ficou sabendo que tinha uma aluna surda quando entrou na sala e tentou falar com a aluna. Disse que não sabe se ela consegue acompanhar a aula, mas que ela tem o caderno completo e que faz todos os deveres, mas acha que ela tem ajuda em casa. (NE005)

Conforme podemos ver nas notas expandidas, os pais pouco participam no processo de ensino e aprendizagem dos filhos, cabendo aos mesmos comparecerem à escola apenas para ouvir as reclamações, seja por parte das supervisoras ou dos professores.

A importância da participação dos pais no processo educacional vem sendo negligenciada em muitas escolas. A política de participação da família, a meu ver, parece representar uma ameaça aos profissionais responsáveis pelo ensino na medida em que abre espaço para a colaboração, mas também para uma maior cobrança por parte dos familiares.

4.2.7

A reação dos alunos

Volto então a perguntar sobre a reação dos alunos, e que “tipo de matéria” eles mais gostam.

128	Fernanda	e:: como que os alunos reagem à matéria? que tipo de
129		matéria que eles gostam mais::?
130	Mariana	eles não,
131		o que eles gostam menos eu acho que é sem dúvida a
132		gramática. (.)
133		até texto eles <u>gostam</u> bem de tentar traduzir
134		e quando eles conseguem começar a entender um <u>texto</u>
135		eu vejo que eles gostam,
136		que acham que é interessante:.
137		eles gostam de algumas atividades assim
138		eu acho que de vez em quando eles preferem fazer umas
139		atividades mais lúdica também.
140	Fernanda	(como?)
141	Mariana	é com <u>música</u> para pegar um pouco de pronúncia
142		ou então pegar a gramática
143		e trabalhar dentro de uma <u>música</u> . é::
144		eu faço às vezes,
145		na quinta série por exemplo, é::
146		pra aprender vocabulário, então,
147		eu faço tipo um café da manhã,
148		eles trazem as comidas que é pra aprender <u>vocabulário</u> ,
149		e isso sempre dá resultado <u>assim</u> ,
150		pra eles <u>estudarem</u> o vocabulário em casa,
151		vim sabendo o que que tem na escola pública,

152		isso eu acho interessante de vez em quando
153		e colocar isso pra dar um estímulo.
154		se ficar só por conta de gramática, gramática,
155		>gramática<,
156		essas crianças gostam (.)
157		sempre que fazem melhor.
158		a gramática é: mais (formal).

Em vez de responder o que eles gostam, Mariana responde que o que eles gostam menos é a gramática. Inicialmente, ela formula a frase “eles não,” (linha 130) mas, em vez de afirmar que eles não gostam de gramática, ela reformula a frase, e diz que gramática é o que eles gostam menos.

Os textos, como vemos através da resposta da professora, são usados para tradução. E, quando eles conseguem entender o texto, eles “gostam” (linha 135), ou melhor, “acham que é interessante” (linha 136).

Para responder a essa pergunta, há um certo tipo de gradação: Mariana começa falando do que eles não gostam, mas reformula a frase, dizendo o que eles gostam menos (gramática). Depois passa para o texto, que é algo que eles gostam. Porém, esse gostar fica amenizado, quando se dá atenção ao início da frase: “até texto” (linha 133). Este “até” mostra que o texto não está entre as atividades favoritas, mas eles “até” gostam, desde que consigam entendê-lo.

Para chegar ao que eles gostam, Mariana usa uma frase que separa o que eles preferem, das outras atividades.

137	Mariana	eles gostam de algumas atividades assim
-----	---------	---

E, só então, ela menciona as atividades preferidas, em um grupo mais abrangente.

138	Mariana	eu acho que de vez em quando eles preferem fazer umas
139		atividades mais lúdica também.

Após dizer que os alunos preferem as atividades lúdicas, ela muda o *footing* e passa então a exemplificar o que chamou de atividades lúdicas, devido a minha interferência.

141	Mariana	é com <u>música</u> para pegar um pouco de pronúncia
142		ou então pegar a gramática
143		e trabalhar dentro de uma <u>música</u> . é::
144		eu faço às vezes,
145		na quinta série por exemplo, é::
146		pra aprender vocabulário, então,
147		eu faço tipo um café da manhã,
148		eles trazem as comidas que é pra aprender <u>vocabulário</u> ,

Interessante notar que, apesar de Mariana em um primeiro momento dividir as atividades em gramática, texto e atividades lúdicas, num segundo momento ela coloca o trabalho gramatical inserido na atividade lúdica. Quando ela cita a música como atividade lúdica, ela explica como trabalha a música que, no caso, pode ser usada para trabalhar pronúncia ou gramática, mesmo sendo a gramática o que os alunos gostam menos.

Outra atividade lúdica é o café da manhã, feito nas turmas de quinta série e que serve para “aprender vocabulário” (linha 146).

Ela fala, então, do resultado do café da manhã.

149	Mariana	e isso sempre dá resultado <u>assim</u> ,
150		pra eles <u>estudarem</u> o vocabulário em casa ,
151		vim sabendo o que que tem na escola pública ,
152		isso eu acho interessante de vez em quando
153		e colocar isso pra dar um estímulo.

Segundo ela, o café da manhã faz com que os alunos estudem o vocabulário em casa. O que é contraditório, todavia, é que Mariana não menciona nenhum resultado em termos do que é ensinado ou aprendido em sala de aula, durante a atividade, mas sim o que os alunos estudam sozinhos, em casa. É interessante perceber que Mariana tenta colocar que uma maneira de estimular os alunos é apresentar questões e atividades que envolvam o dia-a-dia dos mesmos. Todavia, pelo que vemos na maioria das suas aulas, as matérias trazidas não têm ligação com a vida cotidiana dos alunos.

Outra questão a ser levada em consideração, é o contraste de “sempre” e “de vez em quando”. Embora ela ache que essas atividades sempre dão resultados, ela apenas as faz de vez em quando.

4.2.7.1

A reação dos alunos: notas expandidas

Na entrevista, Mariana coloca a gramática como sendo o que os alunos menos gostam. Na verdade, durante o mês de aulas observadas nenhuma das aulas dadas foi de gramática. Se tal procedimento tiver sido adotado em virtude do gosto dos alunos, a professora então se mostrou coerente com o que diz nesse trecho da entrevista.

Parou então ao meu lado e me explicou que está dando de 0 a 100 na sexta série porque eles não aprenderam na quinta e que vai continuar até 1000 (que é a matéria da sexta série). Disse que na sétima série, em algumas turmas ela começou do 0 e que na sétima A, que é a melhor turma (porque nas outras ninguém aprende nada) ela já ensinou até os bilhões. (NE003)

Contudo, em um dos trechos das notas expandidas a fala da professora entra em conflito com a abordagem adotada pela mesma.

A Natália, outra professora de Inglês, começou a conversar com a Mariana sobre o Simpósio de Professores. Disse ter assistido a um seminário muito bom sobre o ensino de Inglês. Mariana perguntou o que foi dito no seminário e a Natália respondeu que o que foi dito é o que eles já fazem mesmo. “Falou que tem que ensinar a gramática no texto, que tem que ensinar a ler e que não precisa dar um monte de nome para o conteúdo gramatical.” A Mariana discordou e disse que tem que ensinar gramática mesmo, porque foi assim que ela aprendeu. Disse que se os alunos não aprendem a gramática, então não vão aprender nada, sem a gramática. A outra professora concordou e então elas começaram a falar sobre casas. A Mariana então mostrou uma revista de artigos para casa, voltou-se para mim e disse sorrindo: “Estou montando minha casa e, como não tenho tempo, levo minhas revistas para todos os lugares. Aí, quando eu tenho um tempinho, quando mando os meninos fazerem um exercício, eu aproveito para dar uma olhada.” (NE003)

Apesar de Mariana advogar a favor do ensino de gramática, ela não o adota em suas aulas (pelo menos durante o mês de observação). O texto, segundo ela, é o que os alunos gostam, pelo menos quando o entendem. Porém, nenhum trabalho é feito em aula com o texto, sendo que duas tarefas são solicitadas: traduzir o texto ou responder perguntas em Português sobre o mesmo. A professora raramente interfere no trabalho dos alunos sendo que, na maioria das vezes, eles são requisitados a fazer os exercícios sozinhos.

Entramos na sala da sétima série A e, ao perceber que eu estava procurando um lugar para assentar, Marlene me ofereceu lugar ao lado dela.

Alguns alunos entregaram o trabalho de números para a professora.

Uma aluna pergunta: – Hoje você vai dar muita matéria?

A professora responde em tom irônico: “Não. Vou ficar a aula inteira à toa!” E completa, agora sem ironia: “Hoje a gente vai largar um pouco a gramática e vai pegar o livro.” (...)

A professora pega o livro e pede para abrir na página 22.

Mariana: – Eu vou fazer ao contrário. Vou deixar vocês fazerem sozinhos que, se eu bem conheço essa turma, vocês vão conseguir. (NE004)

As únicas interferências feitas pela professora se dão quando os alunos perguntam alguma coisa.

Um aluno pergunta o significado de uma palavra e o outro responde que é só olhar no final do livro. A professora responde que é só descobrir o significado, de acordo com o resto do texto. (NE004)

Também quando ela solicita que os alunos respondam perguntas sobre o texto, ela evita interferir no trabalho dos mesmos.

Depois de cinco minutos a professora volta e manda quem ainda não terminou os exercícios da aula anterior, terminar. Quem já acabou, ela manda “fazer três conjuntos de palavras (retiradas do texto) com os seguintes segmentos: moradia, trabalho e alimentação” e escrever o que entenderam do texto, quais informações conseguiram tirar e avisa: “não é para traduzir não, héin!”. (NE006)

Além das traduções de texto, a professora ensinou também os números, conforme ela havia me explicado.

Fomos para a sala da sexta série B. A aula começou às 7:20 h. A professora me apresentou e comentou: “Ela vai anotar se vocês falam muito!” e então fez a chamada. Durante a chamada, dois alunos ficaram perguntando se eu ia anotar se eles falam muito e perguntaram o que eu estava fazendo e porque eu estava anotando. Ao terminar a chamada, a professora falou:

Mariana: – Hoje nós vamos terminas os números.

Aluno: – E a tradução?

Mariana: – A tradução nós vamos terminar depois. Numbers.

Vira então para o quadro e escreve.

Numbers

200- two hundred

500- five hundred

345- three hundred and forty-five

786- seven hundred and eighty six

989- nine hundred and eighty nine. (NE004)

Após passar o número no quadro, a professora avisa: – É só copiar que depois eu vou explicar. (NE004)

A professora entra na sala, lê os números 100, 200 e 500 e pergunta: “Como seriam os outros números? 300? 400? 600?”

A turma respondeu bem baixo.

Mariana: – Todo mundo consegue escrever isso aqui? (referindo-se aos números 300,400 e 600).

Aluno: – Escrever é fácil, só não dá pra falar!

Mariana leu os outros números do quadro e disse que o “and” é opcional.

Mariana: – Eu vou passar alguns para vocês fazerem para mim.

Passa alguns números no quadro e sai da sala. (NE004)

Quanto às atividades lúdicas mencionadas, o que podemos notar através das notas expandidas é que elas não acontecem com muita frequência.

Os alunos reclamam e a professora pede silêncio. Pergunta em que questão ela parou (alunos: “24”) e pergunta o que ela pediu para fazer. Corrige oralmente o exercício do livro. Uma aluna pede para ela passar a resposta no quadro e ela faz cara de ironia.

Como o texto fala sobre vampiros, os alunos pedem para ela passar o filme “Drácula”. Os alunos ficam conversando e sugerindo filmes. A professora decide que vai passar “Entrevista com o Vampiro” e pergunta para as alunas se é nesse filme que conta a vida inteira do drácula. A professora pede silêncio. Os alunos continuam discutindo sobre o filme e a professora fala que porque eles falam muito, ela já não tinha dado música para eles no semestre anterior e que se eles continuassem ela também não ia passar filme. (NE007)

Na verdade, pelo que Mariana diz, a atividade lúdica do primeiro semestre seria uma música, que não foi dada devido à conversa excessiva dos alunos. No segundo semestre, a atividade lúdica foi um filme, conforme pedido pelos alunos.

Às 9:55 h, Mariana levou os alunos da 7A para a sala de vídeo. Antes de começar o documentário (o mesmo da sexta série), ela muda uma aluna de lugar. Avisa aos alunos que eles vão assistir a um documentário sobre o conde Drácula e que depois vão fazer um trabalho sobre o documentário para o quarto bimestre. Fala um pouco sobre o documentário.

A professora rebobina a fita e os alunos pedem para apagar a luz. A professora deixa, mas avisa que se eles conversarem ela vai acender a luz. O filme começa e ela faz chamada.

Os alunos ficam inquietos, conversam, olham para os lados, reclamam. A professora fala que quem conversar vai para a diretoria. (NE010)

É interessante notar que Mariana atende ao pedido dos alunos, porém o material não é apropriado para a aula de Inglês, já que é legendado em Português e o som não é claro. Além disso, o filme é passado durante duas aulas

consecutivas, sem que os alunos saibam o propósito do mesmo ou qual atividade ou trabalho terão que fazer. A idéia de Mariana de passar o filme pedido pelos alunos, relacionado ao texto lido em aula é de grande valor, já que através do mesmo poderia ser possível trabalhar o vocabulário relacionado ao tema, bem como histórias típicas da Língua Inglesa. Porém, nenhum trabalho é feito inicialmente, tendo Mariana perdido a oportunidade de fazer um trabalho embasado e voltado para a aula de Inglês. Outro fator a ser observado é que Mariana decide passar o filme na turma da sexta série também, sem explicar o motivo, e sem ter nenhuma razão aparente para tal.

A professora chega na turma 6B e avisa que eles vão para outra sala. Leva os alunos para a sala de vídeo (uma sala com vídeo, TV, uma estante com várias fitas de vídeo e, na parede, vários cartazes com pensamentos enfeitam a sala). Eles ficam agitados e conversam muito.

A professora pede silêncio e avisa que eles vão assistir a um documentário sobre o conde Drácula e começa o filme. O filme é legendado e o som é impossível de ouvir, já que o filme é antigo. (NE010)

Como já apontei anteriormente, na sala dos professores, um professor sugere que Mariana faça uma peça em Inglês com os alunos (o que poderia ser feito como atividade lúdica). No entanto, ela descarta a possibilidade imediatamente.

Um professor perguntou quem assistiu à peça de teatro feita por alunos de uma outra escolha pública. A Mariana perguntou, com um tom duvidoso, se a peça tinha sido boa, e completou que em escola estadual é impossível trabalhar com teatro. O professor respondeu que a peça tinha sido ótima. Após a confirmação por outra professora, ele ainda comentou que em outro lugar onde ele tinha trabalhado (também escola estadual) ele tinha feito com os alunos uma peça em grego e sugeriu à Mariana que montasse com eles uma peça em Inglês. Ela respondeu que seria impossível, já que os alunos não se importam com nada. (NE003)

Como graduanda, o que percebo nos trechos das notas expandidas acima mencionados é uma desarticulação entre teoria e prática. Na verdade, a única “matéria” ensinada pela professora são os números. Todas as outras atividades são feitas pelos alunos sozinhos.

Como pesquisadora, penso que, durante a entrevista, Mariana tenta se projetar como a professora que idealiza ser. No entanto, durante as aulas, seu posicionamento prático e teórico demonstram posições opostas às que ela defende

na entrevista. Embora ela mencione a importância de se trazer a realidade dos alunos para as aulas, em nenhum momento da observação isso foi feito. Em relação ao trabalho com o texto, embora ela em um momento afirme para um dos alunos que o significado das palavras desconhecidas podem ser inferidos pelo contexto, em nenhum momento da observação ela ensina ou explica como a inferência pode ser feita. Além disso, nas demais aulas, ela demonstrou que sua prática corresponde a uma visão estruturalista da linguagem, tratando-a como algo estático e independente do contexto.

4.2.8

O ensino da fala

Pergunto então sobre a prática da fala durante as aulas:

159	Fernanda	aí quando você faz esse tipo de atividade eles costumam praticar a fala também.
160		
161	Mariana	é. a fala também.
162		a <u>fala</u> em colégio público do estado
163		ela é <u>muito</u> difícil por causa do número de alunos em
164		sala.
165		então pra falar eu (.)
166		quando a gente vai trabalhar a fala
167		eu perco <u>muitas</u> aulas.
168		porque o aluno não pode falar uma vez só,
169		não adianta nada.
170		então às vezes eu perco <u>muitas</u> aulas.
171		então a fala,
172		principalmente no <u>estado</u> , que as salas são muito
173		grandes
174		é <u>muito</u> difícil de trabalhar.

Mariana, já de início, marca o local.

162	Mariana	a <u>fala</u> em colégio público do estado
-----	---------	--

Depois de marcar o local sobre o qual ela vai falar, ela então confere à fala o papel de sujeito da oração.

163	Mariana	ela é <u>muito</u> difícil por causa do número de alunos em
164		sala.

Ou seja, a fala é muito difícil. Mas, ela justifica tal dificuldade como sendo gerada pelo número de alunos em sala.

Ela muda então o *footing*, passando a ser, ela mesma, o sujeito.

165	Mariana	então pra falar eu (.)
-----	---------	-------------------------------

Todavia, ela resolve reformular a frase, mudando novamente o sujeito.

166	Mariana	quando a gente vai trabalhar a fala
-----	---------	--

Mariana, aqui, fala de um tempo não especificado (“quando”) e também de pessoas indeterminadas (“a gente”, que, inicialmente, pode referir-se a ela e aos alunos, ou a ela e aos outros professores, ou até mesmo a um “a gente” que indique apenas a indeterminação do sujeito).

Ela diz então que quando a fala é praticada, muitas aulas são perdidas. Todavia, quando ela diz que as aulas são perdidas, o sujeito volta a ser determinado, voltando a ser ela mesma o sujeito da ação.

166	Mariana	quando a gente vai trabalhar a fala
167		eu perco <u>muitas</u> aulas.

Ela muda o *footing* para emitir uma opinião pedagógica sobre o trabalho com a fala em sala de aula.

168	Mariana	porque o aluno não pode falar uma vez só,
169		não adianta nada.

Acima, vemos Mariana se posicionar novamente através de “eus” distintos. Ela usa a própria voz para falar por si mesma, mas ao mesmo tempo fala pelos alunos, e fala também por todos juntos.

(Quadro 3 – Outros “eus” de Mariana)

“Eu pessoal”	eu perco <u>muitas</u> aulas.
“Eu representante dos alunos”	porque o aluno não pode falar uma vez só,
“Eu representante da coletividade”	quando a gente vai trabalhar a fala

Mariana então repete a frase que já tinha dito, para demonstrar que irá retomar o *footing* que havia suspenso. Porém, ela dá um tom mais ameno à frase, ao acrescentar que “às vezes” ela perde muitas aulas:

170	Mariana	então às vezes eu perco <u>muitas</u> aulas.
-----	---------	--

Ela então resume a resposta, reforçando a dificuldade de se trabalhar a fala, nos colégios estaduais, principalmente.

171	Mariana	então a fala,
172		principalmente no <u>estado</u> , que as salas são muito
173		grandes
174		é <u>muito</u> difícil de trabalhar.

E, ao resumir, volta a afirmar que o fator que dificulta o trabalho da fala nas escolas estaduais é o número de alunos (que é retomado na frase “as salas são muito grandes” – linhas 172 e 173).

4.2.8.1

O ensino da fala: notas expandidas

Nas notas expandidas, não foi possível encontrar nenhum relato do trabalho feito com a fala em sala de aula. Durante o mês de observação em nenhuma das aulas Mariana se dedicou à habilidade oral da língua. A única referência feita à fala vem do comentário de um aluno (mencionado na seção 4.7.1).

Mariana: – Todo mundo consegue escrever isso aqui? (referindo-se aos números 300,400 e 600).

Aluno: – Escrever é fácil, só não dá pra falar!

Mariana leu os outros números do quadro e disse que o “and” é opcional.

Mariana: – Eu vou passar alguns para vocês fazerem para mim. (NE004)

Pelo que foi observado, a professora não se preocupa em relação à capacidade dos alunos falarem o que está sendo ensinado. Sua prática pedagógica está orientada para a escrita.

Mais uma vez, retomo aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais (Maia, 2002), que traz para o ensino de Língua Estrangeira, duas sugestões: ou o trabalho das quatro habilidades, quando possível, ou a abordagem instrumental do ensino da Língua, voltada para a realidade dos alunos. Mariana, nas notas expandidas, não se mostrou familiarizada com a abordagem instrumental da Língua Inglesa:

A professora volta, fala comigo o nome de dois professores do FPL (faculdade onde estudou) e me pergunta se eu os conheço. Eu falo que não e ela então, voltando ao assunto anterior, fala que eles deviam ensinar Inglês instrumental na aula de didática, porque ela não sabe nem o que é isso. (NE006)

E o ensino das quatro habilidades também não é priorizado. Como ela argumenta, não é possível “perder” aulas para trabalhar a parte oral, já que não adianta os alunos repetirem uma vez só.

Mariana trabalha apenas a leitura e a escrita, mesmo assim, uma desarticulada da outra. Os alunos lêem os textos dos livros e, normalmente, respondem em Português. A parte escrita se restringe a copiar do quadro o vocabulário dado ou reescrevê-los.

O que podemos notar, como fator relevante de pesquisa, é a falta de uma teoria pedagógica que dê embasamento à prática adotada. Não trabalhar a habilidade oral não é uma escolha consciente: é apenas algo imposto pelas dificuldades de trabalho, de acordo com a professora. Essa análise apóia a necessidade de se articular teoria e prática em um processo crítico-reflexivo de formação de professores, na busca de uma atuação pedagógica mais coerente.

4.2.9

O número de alunos

Já que Mariana menciona o número de alunos em sala, aproveito a oportunidade para fazer uma pergunta mais específica.

175	Fernanda	qual é o número de alunos (geralmente)?
176	Mariana	trinta e <u>cinco</u> , tem turma de <u>quarenta</u> ,
177		>tem turma até de quarenta e cinco< (.) nessas escolas.
178		(.)
179		na, no <u>particular</u> ,
180		eu já tive turma de <u>setenta e oito</u> alunos. (.)
181		(.) o rendimento é::, é absurdo,
182		>assim< quase nenhum.
183		com setenta e oito alunos, cê tem aluno de todos os
184		níveis, (.)
185		é <u>muito</u> difícil você conseguir muito (.)
186		(os interesses) de <u>todos</u> assim. na maioria ().
187		e a fala fica prejudicada.
188		eu acho que a: a gramática é que funciona mais com um
189		número grande né?
190		que a gramática não tem problema (.)
191		e o, o texto também eu acho que funciona.
192		eu trabalho com um <u>grupo</u> de texto um ajuda o outro
193		e vejo que o vocabulário <u>vai</u> melhorando.
194		no início eles pegam um texto de inglês,
195		no início do ano,
196		e <u>quase</u> não sai nada.
197		no meio do ano e no final do ano (eles não precisam de
198		ajuda em nada) do vocabulário.
199		eles já vão passando a entender pelo <u>contexto</u> ,
200		já vão, (.) assim, (.) pelo menos é::,
201		é ter uma idéia do que que o texto fala sozinho,
202		sem ter: ^o tanta influência minha ^o .

Mariana inicialmente afirma que o número de alunos varia entre trinta e cinco a quarenta alunos, sendo que algumas vezes chega a quarenta e cinco.

176	Mariana	trinta e <u>cinco</u> , tem turma de <u>quarenta</u> ,
177		>tem turma até de quarenta e cinco< (.) nessas escolas.
178		(.)

O termo “nessas escolas”, empregado por ela na linha 177, contrapõe-se com a linha 179:

177	Mariana	>tem turma até de quarenta e cinco< (.) nessas escolas.
178		(.)
179		na, no <u>particular</u> ,

Isso quer dizer que a expressão “nessas escolas” exclui as escolas particulares, sobre a qual Mariana vai começar a falar.

180	Mariana	eu já tive turma de <u>setenta e oito</u> alunos. (.)
-----	---------	---

Além do contraste de espaços, há também um contraste temporal. Enquanto que ao falar das escolas públicas Mariana cita o que ocorre normalmente, ao falar da escola particular ela cita uma experiência pela qual passou.

Após falar sobre o número de alunos em sala, Mariana emite sua opinião, indo além da pergunta feita. Ela fala sobre o rendimento das turmas grandes.

181	Mariana	(.) o rendimento é::, é absurdo,
182		>assim< quase nenhum.

Então ela retoma o assunto anterior para explicar o porquê de o rendimento ser baixo. Segundo Goffman (2002, p. 110),

a entrada e a saída do assunto em si envolvem uma mudança de tom e uma alteração da capacidade social na qual os envolvidos pretendem atuar.

Ela havia mudado o tema, mas rapidamente ela volta a falar sobre o número de alunos em sala.

183	Mariana	com setenta e oito alunos, cê tem aluno de todos os
184		<u>níveis</u> , (.)
185		é <u>muito</u> difícil você conseguir muito (.)
186		(os interesses) de <u>todos</u> assim. na maioria ().

Quando Mariana diz que o nível dos alunos é diferente, o que faz com que seja difícil conseguir o interesse de todos eles, é interessante notar que o sujeito usado por Mariana corresponde a um sujeito indeterminado. “Você” ou “cê”, aqui, quer dizer qualquer professor, não necessariamente ela.

Logo após, ela retoma o *footing* que havia sido suspenso na pergunta anterior, voltando a falar do trabalho feito com a fala em sala de aula.

187	Mariana	e a fala fica prejudicada.
-----	---------	----------------------------

Nesse trecho, ela justifica novamente o motivo de não conseguir trabalhar a fala. Todavia, o que muda é que, ao comentar sobre o excessivo número de alunos em sala, ela enfoca principalmente a escola particular. Ao comentar sobre a dificuldade de trabalhar a fala, ela enfoca principalmente a escola pública. Porém, ao concluir neste trecho que a fala fica prejudicada, ela mistura os dois itens, justificando que a fala fica prejudicada devido ao excessivo número de alunos.

Ela continua sua resposta:

188	Mariana	eu acho que a: a gramática é que funciona mais com um
189		número grande né?
190		que a gramática não tem problema (.)
191		e o, o texto também eu acho que funciona.

Como podemos ver, Mariana retoma o *footing* que havia sido suspenso na linha 158, quando falávamos dos “tipos” de matéria preferidos pelos alunos.

158	Mariana	a gramática é: mais (formal).
-----	---------	-------------------------------

Ela afirma que, quando o número de alunos é grande, o mais fácil é ensinar gramática. Contudo, essa afirmativa vai justamente se opor à opinião da professora sobre o gosto dos alunos, nas linhas 131 e 132.

131	Mariana	o que eles gostam menos eu acho que é sem dúvida a
132		gramática. (.)

A questão do trabalho com o texto continua coerente, já que ela acredita que os alunos gostam de trabalhar com o texto (pelo menos quando conseguem entendê-lo).

O que vejo aqui, como pesquisadora observadora, é a complexidade do processo educacional. Nem sempre o que os alunos gostam é o que é o mais fácil para a professora. Nem sempre o que funciona para a professora, funciona para os alunos, já que eles podem não gostar, ou nem mesmo aprender.

Ela passa a explicar então o trabalho que ela geralmente faz com o texto:

192	Mariana	eu trabalho com um <u>grupo</u> de texto um ajuda o outro
193		e vejo que o vocabulário <u>vai</u> melhorando.
194		no início eles pegam um texto de inglês,
195		no início do ano,
196		e <u>quase</u> não sai nada.
197		no meio do ano e no final do ano (eles não precisam de
198		ajuda em nada) do vocabulário.
199		eles já vão passando a entender pelo <u>contexto</u> ,
200		já vão, (.) assim, (.) pelo menos é::,
201		é ter uma idéia do que que o texto fala sozinho,
202		sem ter: ºtanta influência minhaº.

Mariana assume a primeira pessoa como sujeito, quando ela explicita o que faz. Todavia, sua explicação não fica muito clara, a meu ver.

192	Mariana	eu trabalho com um <u>grupo</u> de texto um ajuda o outro
193		e vejo que o vocabulário <u>vai</u> melhorando.

Entendo que, uma das possibilidades é que Mariana trabalha com um conjunto de textos e um texto facilita a compreensão do outro. Porém, também é possível entender que “grupo” refere-se a alunos. Assim, os alunos trabalham em grupo e, para compreender o texto, um aluno ajuda o outro. Esse trabalho parece levar à melhora no vocabulário dos alunos.

A segunda interpretação parece mais plausível, de acordo com o que foi observado. Durante o período de observação, o que pude entender é que o trabalho em grupo propicia um desenvolvimento mútuo. Um aluno ajuda o outro e, juntos, fica mais fácil encontrar soluções para os exercícios propostos. Assim, a participação da professora se torna menor, enquanto a participação dos alunos aumenta, o que pode ajudar a impulsionar a motivação dos alunos.

Ela explica então que, no início do ano, os alunos têm dificuldade para compreender o texto.

194	Mariana	no início eles pegam um texto de inglês,
195		no início do ano ,
196		e <u>quase</u> não sai nada.

Isso contrasta com o que ocorre no meio e no fim do ano:

197	Mariana	no meio do ano e no final do ano (eles não precisam de
198		ajuda em nada) do vocabulário.
199		eles já vão passando a entender pelo <u>contexto</u> ,
200		já vão, (.) assim, (.) pelo menos é::,
201		é ter uma idéia do que que o texto fala sozinho,
202		sem ter: ^o tanta influência minha ^o .

No meio e no fim do ano, os alunos já entendem o vocabulário e conseguem inferir significados através do contexto, sem precisar da ajuda constante da professora.

4.2.9.1

O número de alunos: notas expandidas

Na seção acima, Mariana responde à pergunta feita em relação ao número de alunos. Ela inicia falando do número de alunos das escolas públicas e depois fala da escola particular.

Nas notas expandidas podemos ver a descrição do prédio, na qual a capacidade de alunos por sala é mencionada.

A sala da sexta série B tem carteiras para 31 alunos. Parte da parede é feita de tijolos abertos, de modo que é possível ver o que está acontecendo fora e dentro da sala de aula. A porta tem uma janela de vidro.

A sala da sétima série A é igual à da sexta série B, porém não há vidro na porta e a capacidade é de 27 alunos. (NE003)

Ou seja, nas turmas assistidas, o máximo é de 31 alunos. Assim, podemos acreditar que a dificuldade de trabalho com a fala se torna maior, de acordo com a fala de Mariana, nas escolas particulares, onde o número de alunos por sala é maior.

Mais uma vez, na entrevista, ela se coloca a favor do ensino de gramática, enquanto nas notas expandidas vemos que ela se coloca mais a favor do ensino do “texto”. A gramática, segundo as notas expandidas, normalmente não é aprendida pelo aluno.

Falou que ela já percebeu que os alunos sabem mais texto do que gramática. Disse que em outra escola, onde ela dá aula para todas as séries, ela percebeu que os alunos não lembram a gramática e, por isso, não sabem gramática; todavia, eles sabem texto.

Disse também que gosta de dar avaliações diversificadas: individuais, em duplas, em grupos; e explicou que esta avaliação não tinha sido preparada por ela, mas por outra professora com a qual ela troca materiais. Às 8:00 h ela recolheu o teste e foi para outra sala de aula. (NE005)

Apesar de se colocar a favor do ensino de gramática, Mariana não a leciona em nenhuma aula observada. Além disso, nenhum dos testes aplicados tem questões relacionadas a itens gramaticais.

Veamos abaixo as notas expandidas relacionadas ao trabalho dado como forma de avaliação para a turma da sétima série A.

O intervalo acabou e então fomos para a sala da sétima série A. A aula começou às 09:55 h, quando a professora cancelou a prova e disse que daria um trabalho, por causa das notas baixas das outras turmas de sétima série. Explicou que o trabalho seria com consulta, podendo também tirar dúvidas com ela. (...)

O trabalho que a professora passou no quadro vem a seguir. O título não foi passado no quadro, mas a professora deu a seguinte explicação oral: “Cês têm que escrever esses números em Inglês”.

- a) 987.654.321.123
- b) 123.456.789.876
- c) 444.555.332.222
- d) 943.866.545.323
- e) 364.747.325.126
- f) 149.236.344.498
- g) 700.600.500.400
- h) 918.815.711.612
- i) 636.727.848.959
- j) 222.111.100.600
- k) 740.630.240.950
- l) 843.754.963.632
- m) 240.420.150.510
- n) 854.733.621.510
- o) 978.645.231.321
- p) 189.158.117.162
- q) 643.772.884.995
- r) 407.306.402.509
- s) 348.457.369.236
- t) 458.337.126.105
- u) 800.200.300.100
- v) 463.774.523.621
- w) 941.632.443.894
- x) 104.205.306.407
- y) 900.888.700.666
- z) 610.711.812.913
- aa) 631.543.973.640

- bb) 870.444.312.200
- cc) 209.306.401.504
- dd) 100.200.300.400

Após passar no quadro, a professora falou: – Data de entrega: até segunda-feira.

Aluno: – Vai valer quanto?

Mariana: – Deve ser de 10 a 15. (NE003)

Na sexta série B, o trabalho não foi diferente, em relação ao conteúdo.

A professora passa o trabalho no quadro, e os alunos copiam em silêncio, parando, de vez em quando, para reclamar da quantidade de números.

Nuno: – São quantos abecedários?

Mariana: – É para fazer com atenção, que se aí for errando, vai perdendo ponto.

- a) 987
- b) 321
- c) 123
- d) 444
- e) 555
- f) 332
- g) 222
- h) 876
- i) 654
- j) 943
- k) 866
- l) 545
- m) 323
- n) 364
- o) 149
- p) 236
- q) 344
- r) 498
- s) 700
- t) 600
- u) 918
- v) 948
- w) 815
- x) 711
- y) 612
- z) 636
- aa) 727
- bb) 848
- cc) 959
- dd) 222
- ee) 111
- ff) 740
- gg) 630
- hh) 240
- ii) 950
- jj) 843
- kk) 754
- ll) 963
- mm) 632

nn)	854
oo)	733
pp)	621
qq)	510
rr)	189
ss)	158
tt)	117
uu)	162
vv)	643
ww)	458

A professora fez chamada e os alunos continuaram reclamando da quantidade de exercícios. (NE006)

O outro teste aplicado foi um texto. Os alunos deveriam ler o texto e, em duplas, responder às perguntas feitas. Os comentários das notas expandidas, em relação ao teste da sexta série B seguem abaixo.

Entramos na sala de aula já eram 7:15 h. Ela fez a chamada e lembrou que a prova seria na próxima quinta-feira. A Karina me perguntou se eu ia ajudar na prova.

A professora avisou que a aula seria um teste de texto, em dupla. Dois alunos perguntaram para mim:

– Você vai fazer comigo?

A professora organizou a sala e às 7:20 h distribuiu o teste. Me deu um teste e disse para mim que acha esse teste muito fácil para eles, mas que se for mais difícil eles não conseguem fazer.

Pedi aos alunos para deixarem os cadernos abertos e então passou de mesa em mesa olhando os cadernos e apontando os erros.

O teste é um diálogo, que não considero difícil. Todavia, algumas das perguntas não têm resposta direta que possa ser extraída do texto, devendo ser levada em conta a opinião do aluno. Além disso, a pergunta “f” contém um erro biográfico, que invalida a pergunta “e”. (NE005)

O teste da sétima série A também foi um texto cujas questões deveriam ser respondidas em duplas.

A professora falou comigo que todas as turmas fariam teste hoje. Falou que o teste da 7A seria diferente das outras (mais difícil) porque as outras turmas não conseguem resolver o teste da 7A. (...)

Às 9:55 h entramos na sala da 7A. A professora pediu que os alunos se sentassem em dupla e avisou que eles fariam um teste. Distribuiu os testes e explicou que as respostas tinham que ser dadas em Português. O texto falava sobre Koalas. (NE005)

Quanto ao trabalho com textos, acredito que ao falar de “grupo” de texto, Mariana está mencionando um grupo de alunos, visto que, com exceção de uma

aula, todas as demais aulas nas quais ela usou textos, os alunos trabalhavam em duplas, inclusive nos testes, como podemos ver nas notas acima citadas.

Quanto à capacidade de compreensão do texto, os alunos demonstraram ainda não serem capazes de inferir significados pelo contexto, mesmo estando já no terceiro bimestre. Durante um dos testes, Mariana pediu que eu tomasse conta da turma e, pude verificar que os alunos ainda encontravam um pouco de dificuldade para responder às questões feitas.

Alguns alunos me chamaram e perguntaram os significados de algumas palavras, demonstrando que as técnicas de leitura empregadas não foram satisfatórias. Todavia, acho que os alunos conseguiram entender a idéia central do texto. (NE005)

A meu ver, embora na abordagem Instrumental do ensino de Inglês voltada para a leitura seja reforçada a necessidade de se entender a idéia central do texto, é também importante que os alunos saibam usar técnicas de leitura para responder a perguntas específicas do texto. Durante a observação, Mariana não ensinou como fazer a inferência a partir do contexto, e também não ensinou técnicas de leitura que possibilitassem aos alunos responder questões específicas. Todavia, como avaliação, ela solicita aos alunos que trabalhem em grupo a fim de responderem perguntas concernentes a um texto em Inglês. O trabalho em grupo e colaborativo exerce um papel de integração e estimula o ato de compartilhar dos alunos. Porém, se as técnicas não são ensinadas, os alunos passam a ter pouca coisa a compartilhar nesse contexto específico. A interação do grupo possivelmente trará maior integração entre os participantes, contudo isso não garantirá a troca de experiências relacionadas ao conhecimento ou à aprendizagem da Língua Estrangeira em questão.

Outro fator notável é a falta de uma reflexão pré-profissional e profissional – por parte de futuros professores na graduação quanto por professores em serviço – sobre o papel didático e institucional das provas. É necessário que haja, antes que uma prova seja elaborada, uma reflexão crítica sobre sua função, bem como dos resultados desejados. A prova precisa ser coerente com a abordagem adotada. Quando a escolha da abordagem não é embasada, dificilmente a prova será um processo de avaliação pertinente e condizente com as vivências na sala de aula.

4.2.10

Os materiais

Certamente eu não poderia deixar de perguntar sobre o material utilizado, já que durante as aulas percebi que muitos alunos não possuíam livro de Inglês, e que em algumas aulas Mariana usava apenas o quadro e giz.

203	Fernanda	humhum. e::, ↓em relação ao listening, ↑você trabalha com a música mesmo?
204		
205	Mariana	é. mais <u>só</u> música (.).
206		a gente não tem muito material né.
207	Fernanda	humhum.
208	Mariana	o que peca aí é o material.
209	Fernanda	é porque, o li:vro é emprestado, né?
210	Mariana	é.
211	Fernanda	e no caso de fita você que tem que conseguir, ou a
212		[escola tem alguma?
213	Mariana	[é. só se eu conseguir. não. [a escola não tem nada.=
214	Fernanda	[não tem:
215	Mariana	=é:. eu acredito que: esses livros são muitos antigos,
216		né?
217		pode ser até que eles (.) <u>tivessem</u> fita,
218		mas só não <u>existe</u> mais.
219		se perde,
220		não tem muito mais,
221		não <u>tem</u> o material na escola.
222		a escola não <u>tem</u> material.
223		aí eu peguei e comprei o material <u>com</u> os alunos.
224		<u>turmas</u> diferentes,
225		<u>níveis</u> diferentes,
226		<u>muitos</u> alunos, (.)
227		então esse material para eu <u>fornecer</u> todo o material é
228		uma coisa difícil
229		se a escola não tiver como.
230		aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar.
231		(.)
232		não tem cd:

Como já havíamos mencionado a leitura e a fala, perguntei então sobre o ensino de *listening*. Tal assunto já havia sido mencionado quando perguntei a Mariana sobre o que os alunos gostavam de fazer nas aulas (linhas 141, 142 e 143).

141	Mariana	é com <u>música</u> para pegar um pouco de pronúncia
142		ou então pegar a gramática
143		e trabalhar dentro de uma <u>música</u> . é::

Quando perguntei se o *listening* é trabalhado através da música também, ela responde que sim: “é. mais só música (.)” (linha 205).

Ou seja, a parte de escuta é feita apenas através de músicas. Mas Mariana justifica o motivo de usar apenas músicas como material de *listening*: “o que peca aí é o material” (linha 208).

E, como ela volta o foco para a falta de material, confirmo que o livro é emprestado e pergunto se a escola tem fitas para trabalhar *listening*.

209	Fernanda	é porque, o li:vro é emprestado, né?
210	Mariana	é.
211	Fernanda	e no caso de fita você que tem que conseguir, ou a
212		[escola tem alguma?
213	Mariana	[é. só se eu conseguir. não. [a escola não tem nada. =
214	Fernanda	[não tem:

Mariana confirma que a escola também não tem fitas e, se ela quiser trabalhar o *listening* ela mesma tem que providenciar o material.

Ela muda o *footing* e então explica porque a escola não tem o material.

215	Mariana	=é:. eu acredito que: esses livros são muitos antigos,
216		né?
217		pode ser até que eles (.) <u>tivessem</u> fita,
218		mas só não <u>existe</u> mais.
219		se perde,
220		não tem muito mais,
221		não <u>tem</u> o material na escola.
222		a escola não <u>tem</u> material.

Mariana inicia a frase (linha 215) com um verbo modal performativo, distanciando-se um pouco do discurso. Diz que os livros são antigos e que, se tinham fita, as mesmas já foram perdidas. Note-se que “se perde” (linha 219) tem sujeito indeterminado. Logo em seguida, Mariana refaz “se perde”, com a frase “não tem muito mais” (linha 220). Ou seja, por perderem o material, hoje já não tem muitos. Porém, ela ainda refaz a frase, acrescentando o lugar “não tem o

material na escola” (linha 221) que, finalmente é refeita, colocando a escola como sujeito da oração.

222	Mariana	a escola não <u>tem</u> material.
-----	---------	-----------------------------------

Ao mudar o *footing* e assumir uma postura explicativa, acredito que Mariana esteja falando com a pesquisadora, com uma função social de mostrar as dificuldades enfrentadas na escola pública. Ela coloca sua voz em uma posição em que possa ser ouvida em algum lugar além da sala de aula.

Parece que Mariana muda então da falta de fita, para a falta de material, em geral. Ela mais uma vez muda o *footing* para falar da aquisição do mesmo.

223	Mariana	aí eu peguei e comprei o material <u>com os alunos</u> .
224		<u>turmas</u> diferentes ,
225		<u>níveis</u> diferentes ,
226		<u>muitos</u> alunos, (.)
227		então esse material para eu fornecer todo o material é
228		uma coisa <u>difícil</u>
229		se a escola não tiver como.

Mariana então faz um contraste entre os sujeitos “eu” e “a escola”, sendo que o primeiro sujeito indica uma ação, enquanto o segundo indica a falta de ação. Porém, nas linhas 224 a 226, Mariana apresenta empecilhos para sua ação.

224	Mariana	<u>turmas</u> diferentes ,
225		<u>níveis</u> diferentes ,
226		<u>muitos</u> alunos, (.)

Ela usa um paralelismo sintático para mostrar que suas turmas são diferentes, os níveis são diferentes. Além das diferenças, o grande número de alunos também impede que ela adquira o material todo sozinha. Mariana então agrupa os problemas acima mencionados e os utiliza como explicação para as dificuldades normalmente enfrentadas.

230	Mariana	aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar.
231		(.)
232		não tem cd:

Novamente nos deparamos com o sujeito “a gente” (linha 230), no qual Mariana assume o papel de “eu representante da coletividade”. Além de proteger-se, percebo que Mariana protege toda a classe de professores contra qualquer acusação em relação a um possível trabalho mal feito.

Como resumo, ela volta a falar da escola como sujeito do discurso e diz que a escola não tem cd, o que é uma maneira de exemplificar e retomar a falta de material.

4.2.10.1

Os materiais: notas expandidas

A primeira pergunta do trecho acima mencionado refere-se ao trabalho feito com *listening* em sala de aula. Mariana inicialmente justifica a falta do mesmo citando a falta de material como principal problema. Como já vimos anteriormente, não foi feita nenhuma atividade de *listening* no período observado.

Todavia, foi possível notar que a escola possui uma sala preparada para aulas com vídeo, que pode ser usada pelos professores, bastando agendar na secretaria.

A professora chega na turma 6B e avisa que eles vão para outra sala. Leva os alunos para a sala de vídeo (uma sala com vídeo, TV, uma estante com várias fitas de vídeo e, na parede, vários cartazes com pensamentos enfeitam a sala). Eles ficam agitados e conversam muito. (NE010)

Na verdade, a única aula na qual houve a possibilidade de se trabalhar o *listening* foi a aula em que Mariana passou um filme. Porém, como podemos notar abaixo, a qualidade do som não possibilita tal atividade, além do filme ser legendado em Português.

A professora pede silêncio e avisa que eles vão assistir a um documentário sobre o conde Drácula e começa o filme. O filme é legendado e o som é impossível de ouvir, já que o filme é antigo. (NE010)

O problema do filme não está apenas no som, mas também na imagem.

Uma aluna reclama da imagem tremendo (e que agora estava bem pior do que na aula da sexta série). (NE010)

Quanto aos livros, o que notei é que os alunos não os têm, sendo necessário pegar emprestados os da biblioteca da escola. Nos dias em que a professora usa os livros, ela precisa pedir que um dos alunos vá até a biblioteca buscá-los.

Vamos para a 7A. A professora pede a um dos alunos para buscar os livros na biblioteca e distribuir para os alunos. O aluno começa a distribuir os livros e os outros reclamam que não é aquele livro. A professora pede dois alunos que não tinham feito a prova para sentarem juntos para fazerem a prova. Pede a outra aluna para ir à biblioteca trocar os livros e avisa que enquanto isso ela vai na 7C passar atividades. Os alunos ficam conversando. (NE007)

Os livros da biblioteca são antigos e sempre geram reclamações por parte dos alunos.

Faz a chamada e distribui os livros (já que os alunos não têm livro, pelo menos a maioria deles).

Um aluno fala: – Ah professora. Esse livro é empoeirado, fedido.

A professora finge não ter escutado e fala com a turma: – Esses livros perderam o mofo, cês lembram?

Dois alunos respondem.

Aluno 1: – Mais ou menos.

Aluno 2: – É mesmo.

Outra aluna comenta: – Ah esse livrinho é tão chatinho!

Mariana: – Vamos abrir na página 22. (NE004)

Além de serem velhos, quantidade de livros também não é suficiente para todos os alunos.

Ela pede aos alunos para sentarem em duplas para trabalhar com os livros, porque não tem livro o suficiente para todos os alunos. (NE007)

Outro fator a se levar em consideração é que, por serem emprestados, os alunos nem sempre têm cuidado com o material.

Um aluno avisa que está faltando páginas no livro. A professora reclama e fala que acabou de arrumar os livros: “Vocês rasgam esses livros, vocês é que saem prejudicados.” E vai à biblioteca procurar as páginas do livro. Enquanto isso os alunos ficam conversando baixo.

A bibliotecária entra na sala e chama a atenção dos alunos. Avisa que eles vão acabar ficando sem livros. Fala que vai passar nas outras salas, chamando a atenção dos outros alunos também. (NE007)

Nenhuma menção é feita, nas notas expandidas, sobre a aquisição de material. Mariana apenas afirma, na nota acima, que ela arrumou os livros da biblioteca.

A questão da adoção de livros didáticos nas escolas é um assunto discutido durante a graduação e que também deve ser pensado seriamente durante a prática pedagógica. Os livros didáticos já trazem em si teorias educacionais que refletem crenças de seus autores. Portanto, a escolha do material didático é de extrema importância, já que terá uma interferência direta na prática pedagógica. É certo que é possível adaptar as atividades dos livros por atividades que estejam de acordo com nossas próprias crenças e expectativas, porém, quando falamos dos livros da biblioteca da escola, os problemas são maiores. Os livros mencionados na pesquisa são livros antigos, já desatualizados. Eles não tratam de assuntos atuais e, ainda, não foram escolhidos pela professora. Ela usa o material disponível, sem levar em consideração as questões teóricas que estão entrelaçadas nas questões propostas pelos autores. Uma solução possível para esse problema é a confecção do próprio material. No entanto, para isso, é necessário que o professor esteja preparado e tenha uma teoria articulada para que possa colocá-la em prática na sala de aula. Algumas pessoas podem argumentar que a confecção do próprio material tem um custo elevado. Porém, é importante levar em consideração que não é necessário criar materiais sofisticados para atender às necessidades dos alunos. Mesmo o quadro e o giz podem se mostrar boas “ferramentas” de ensino, se usados de forma criativa, para propor questões que estejam relacionadas à vida dos alunos.

A pesquisa sobre a utilização dos materiais escolares me parece ser um vasto campo, já que, em cada contexto, diferentes materiais podem ser criados para atender às necessidades dos alunos.

Outro argumento que se pode utilizar contra a criação do próprio material é o tempo que se gasta para tal. Porém, se as atividades previstas forem bem planejadas, é possível e até interessante (falando agora do ponto de vista de professora atuante) que os próprios alunos estejam envolvidos na confecção do material a ser usado. Durante a confecção, muitas oportunidades de interação

surgem, nas quais é possível trabalhar a Língua Estrangeira, estendendo o ensino para além do planejado.

4.2.11

“Origem” dos alunos

Para concluir a entrevista, perguntei se Mariana sabia onde os alunos da escola moram (em quais bairros).

233	Fernanda	você sabe de onde os alunos vêm? de quais <u>bairros</u> ?
234	Mariana	<u>aqui</u> (.) nesse colégio tem alunos que moram por aqui, no
235		centro mesmo, perto,
236		e <u>aqui</u> , por ser escola central tem, nós temos <u>vários</u>
237		bairros da cidade. (.)
238		entendeu?
239	Fernanda	não tem uma área definida então [não?
240	Mariana	[não.
241	Fernanda	tem escolas estaduais que têm bairros definidos.
242	Mariana	é. mas no bairro geralmente é exclu é:
243		o aluno é do bairro, né?
244		mas numa escola central teria vários bairros.
245	Fernanda	tá bom. (.) obrigada. (.) só isso.

Ela começa a resposta, indicando o local sobre o qual ela vai falar.

234	Mariana	<u>aqui</u> (.) nesse colégio tem alunos que moram por aqui, no
235		centro mesmo, perto,

Ela diz que alguns alunos são do centro da cidade mesmo, usando um paralelismo semântico (“moram por aqui”, “no centro mesmo” e “perto”).

236	Mariana	e <u>aqui</u> , por ser escola central tem, nós temos <u>vários</u>
237		bairros da cidade. (.)

E explica que, por ser uma escola central, a escola atende também a outros bairros da cidade. Confirmando, então, se a escola não atende a alguma área mais específica e Mariana afirma que não (linha 240).

Afirmo que algumas escolas atendem a bairros específicos e, ela explica que isso é o que normalmente ocorre nos bairros, sendo as escolas centrais exceções.

4.2.11.1

“Origem” dos alunos: Notas Expandidas

Nas notas expandidas encontramos apenas uma menção à origem dos alunos.

Na sala dos professores, encontrei duas alunas conversando com a diretora (Norma). A Norma perguntou porque elas estavam atrasadas e elas disseram que moram longe e que tinham chegado atrasadas porque não tinham dinheiro para o ônibus e então tiveram que ir a pé para a escola e justificaram que era a primeira vez que estavam chegando atrasadas. (NE004)

Não é possível saber exatamente onde as alunas moram, porém, devido à distância alegada por elas, provavelmente elas não moram no centro da cidade, o que confirma a informação dada por Mariana.

Mais uma vez notamos aqui a influência de fatores externos ao ambiente escolar no processo educacional. Fatores que fogem ao controle dos alunos (tais quais a falta de dinheiro para pagar o ônibus, ou morar longe da escola) têm extrema importância quando pensamos nas dificuldades e diferenças de vida dos alunos. Quando conhecidas e levadas em consideração, estas informações sobre a vida fora da sala de aula podem ajudar o professor em sua prática pedagógica.