

## 4

**Nossa caminhada exploratória: análise das APPEs**

Educational researchers are practioners in an engaged social science and it isn't an easy ride  
(Edwards 2002: 158)

Neste capítulo, apresento, em forma de narrativa, as duas atividades pedagógicas com potencial exploratório (APPE1 e APPE2) e organizo, em forma de análise, meus entendimentos para este dissertação.

**4.1 – APPE1****4.1.1- Narrativa do trabalho para entender**

Esta primeira atividade, seguindo os preceitos da Prática Exploratória de envolver todos no trabalho e de integração das atividades com as práticas de sala de aula, foi planejada para acontecer em dois momentos. Em um primeiro momento, os alunos trabalhariam em grupos pequenos e, em seguida, traríamos as idéias dos grupos para discussão com a turma toda.

Aproveitando o fato de que estávamos iniciando a unidade 4, primeiramente pedi aos alunos que se organizassem em trios, olhassem cuidadosamente a unidade que estávamos estudando, selecionassem aquilo que julgassem importante aprender e que escrevessem em um papel os tópicos escolhidos.

A unidade 4 apresenta a seguinte divisão (cf. anexos):

- 1) Reading: Brat Camp - multiple matching; looking for paraphrases
- 2) Vocabulary: Family relationships - idioms and expressions; personality adjectives
- 3) Grammar: Modal verbs – can/ can't/ be able to/ should/ ought to/ must/ mustn't/ need to/ have to
- 4) Listening: Multiple-choice questions on a long text - identifying key words; focusing on what to listen for
- 5) Speaking: Discussing photos – exchanging ideas; expressing opinions; reaching a conclusion
- 6) Use your English: Vocabulary – phrasal verbs and verb phrases  
Grammar – more modal verbs
- 7) Writing & DVD: An informal letter – a letter of advice; giving reasons; paragraph order

Através desta atividade, eu esperava que os alunos se unissem, entre si e a mim, em uma caminhada conjunta em direção a reflexão sobre as particularidades (idiossincrasias) de suas necessidades em relação ao aprendizado do inglês como língua estrangeira. Esta expectativa se cumpriu, todos demonstraram bastante interesse em participar, principalmente pelo fato de ter lhes sido dado voz e autonomia para decidirem por si. Era uma atividade cheia de significados para todos nós, e isso foi compreendido pelos alunos de imediato, sem necessidade de explicações teóricas complexas, aconteceu no fluxo natural da aula.

O tempo de aula, como já mencionado, tem duração de 45 minutos e eu previa que fôssemos usar 20 minutos para a preparação da seleção e 25 minutos para o segundo momento da atividade, a discussão das escolhas feitas. Entretanto, como os alunos estavam muito entusiasmados, esta seleção durou o tempo de aula inteiro. Conforme eu passava pelos grupos para monitorar a atividade, pude perceber o quanto eles se demoravam em cada uma das doze páginas da unidade tentando realmente fazer escolhas conscientes daquilo que cada um julgava ser mais importante.

Decidi, então, que não interromperia a atividade e que daria continuidade ao segundo momento na aula seguinte. Recolhi a produção escrita deles e levei para casa. Abaixo segue a tabela elaborada por mim a partir da seleção feita pelos grupos (organizados em trios) dos assuntos a serem priorizados. Cópias das escolhas feitas pelos alunos encontram-se no apêndice.

Grupo	Reading	Vocabulary	Grammar	Listening	Speaking	Use your English	Writing	DVD
1								
2								
3								
4								
5								
6								

**Figura 1- Resultado da priorização de conteúdos pelos alunos (APPE1)**

Torna-se, de início, possível observar que a tabulação feita sobre estas escolhas dos alunos foi um trabalho solitário, eu precisava ouvir o que eles

pensavam a respeito, para que assim pudéssemos refletir, em conjunto, sobre o significado destas escolhas e, possivelmente, sobre uma nova direção. Para o segundo momento então, o da discussão, tínhamos muito que conversar.

Na aula seguinte, seguindo com o planejamento da APPE1, convidei os alunos a discutir em conjunto as escolhas feitas para construírem seus próprios entendimentos sobre as mesmas. No início da atividade, não compartilhei minhas reflexões para não influenciá-los a fim de que eles próprios chegassem a suas conclusões, que poderiam ser diferentes das minhas.

Dentro dos primeiros 20 minutos, devolvi o material para os grupos e pedi para que eles os colassem na parede da sala para que todos pudessem ver. Em seguida, sugeri que lessem as idéias dos outros grupos e discutissem em seus trios aquilo que tinham achado de mais interessante. Depois, 25 minutos seguintes, abrimos uma roda para discussão com a turma toda. Os alunos estavam livres para discutir em inglês ou em português, pois não queria que a língua fosse vista como uma barreira no caminho por entendimentos. Tomei essa decisão por concordar com Allwright & Bailey (1991:173) quando, ao discutirem os fatores que criam ansiedade em sala de aula, apontam que:

(...) o ensino de língua destitui os alunos de seus meios de comunicação normais e então da habilidade de se comportarem por completo como pessoas normais. Ele tira algo de sua humanidade. Certamente os alunos reportam que uma de suas maiores preocupações é que quando são forçados a usar a língua que estão aprendendo eles constantemente sentem que estão representando a si mesmos de forma ruim, mostrando apenas uma parte de sua personalidade real, apenas uma parte de sua inteligência real.

Percebi que muitos alunos se pronunciaram e queriam expressar suas opiniões. Mencionaram, mais uma vez, que estavam satisfeitos de terem a oportunidade de falar e de serem ouvidos. No entanto, sobre a atividade em si, eles não perceberam de início que haviam selecionados assuntos muito parecidos e todos dentro das categorias de vocabulário e gramática. Então fui para o quadro e começamos a construir juntos a tabela apresentada acima, para uma melhor visualização dos resultados. Imediatamente, eles perceberam que apesar de às vezes terem escolhidos exercícios e/ou páginas diferentes, todos se encaixavam dentro de apenas duas categorias. Diferentes caminhos levavam à mesma direção,

justamente aquela que levava ao ponto que eles achavam já estudar demais: gramática.

Durante a discussão, questionei-os sobre o porquê de suas escolhas e eles não sabiam expressar uma resposta. Ao refletir sobre o que havia acontecido, houve um tempo de silêncio em que eles próprios ficaram surpresos. Este silêncio foi muito significativo, pois demonstrava que, pela primeira vez, eles estavam racionalizando sobre o assunto. Depois deste momento, a resposta uníssona foi: “I don’t know why, teacher”. Ressalto este momento como uma troca discursiva muito especial e característica da Prática Exploratória. Estávamos todos buscando entender nossos questionamentos ao invés de tentarmos partir para soluções rápidas. Assim, continuamos buscando possíveis explicações para nossas ações.

Mudei então o foco da pergunta, e indaguei sobre o fato de a turma não ter escolhido nenhum tópico que envolvesse *listening*, *reading*, *writing* ou *speaking*. Eles falaram que não achavam estes tão importantes quanto *vocabulary* e *grammar*. Alguns mencionaram também o fato de o vestibular não priorizar as habilidades preteridas.

A seguir, organizo a análise da APPE1 de forma a refletir sobre questões, tais como: a noção de agência no trabalho para entender, a pesquisa e a sala de aula e a Prática Exploratória. Neste trabalho reflexivo, emergem, também, os sistemas de crenças que permeiam meu trabalho como professora de inglês e as crenças dos meus alunos.

#### 4.1.2

##### **Análise da APPE1**

Inicialmente, fiquei muito satisfeita com meus próprios entendimentos por três motivos principais: o primeiro, o fato de os alunos terem se identificado com a atividade e de pensarem sobre ela; o segundo, por eu ter conseguido superar a pedra no meu caminho exploratório de separar pesquisa e sala de aula (seção 1.3) e, finalmente, ter conseguido conjugar pesquisa com a minha prática, unindo interesses comuns meus e dos alunos.

Já no segundo momento, ao recolher o material produzido e analisá-lo em casa para planejar a aula da discussão sobre as idéias levantadas, deparei-me com

um resultado, no mínimo, surpreendente. Como se pode notar claramente na tabela do item 4.2.1, todos os grupos escolheram priorizar vocabulário, gramática e a parte de *Use your English*, que é uma extensão de itens gramaticais e de vocabulário (cf. apêndice 1). Entretanto, uma das reclamações dos alunos era justamente a aula ser focada em gramática, aspecto da língua que eles já diziam saber. Inesperadamente, nenhum dos grupos mencionou as partes referentes à leitura, escuta, fala ou escrita. Além disso, também não houve menção ao uso mais freqüente do DVD em sala, o que foi de encontro às minhas expectativas, já que o uso de material multimídia, em geral, costuma atrair atenção dos alunos.

#### 4.1.2.1

##### **Questões e agência no trabalho para entender**

A atividade concretizou os principais pontos levantados pelo diálogo que apresentei entre a Lingüística Aplicada e a Prática Exploratória (cf. seções 2.2 e 2.2.1). A APPE em análise foi baseada em questões do uso da linguagem no mundo real. Os alunos trabalharam com a própria realidade, baseando suas escolhas em suas necessidades específicas de aprendizagem (idiossincrasias privilegiadas), utilizando o material que tinham disponível.

Assim, apesar das três categorias mais abrangentes terem sido as mesmas para todos os grupos, a análise mais específica evidencia singularidades. Podemos verificar que:

- a) em relação ao vocabulário: os grupos 1 e 2 selecionam adjetivos para descrever tipos de personalidade; já os alunos do grupo 3, além de priorizarem estes adjetivos, mencionam também que gostariam de estudar mais sobre expressões idiomáticas e sugerem a revisão de vocabulário da unidade anterior. O grupo 4 seleciona expressões idiomáticas, verbos frasais e a diferença de uso entre os verbos “*make*” e “*do*”, não mencionada por nenhum outro grupo. Estes verbos apresentam o mesmo significado em português (fazer), mas diferenciam-se no uso na língua inglesa. Enquanto o grupo 5 privilegia os adjetivos de personalidade e os verbos frasais, o grupo 6 foca somente nos verbos frasais.

- b) Em relação à gramática e ao uso de inglês: todos os grupos mencionaram os verbos modais (*modal verbs*). Entretanto, o grupo 3 solicitou atenção especial também para as estruturas que expressam a função de aconselhar (*giving advice*) e de uso do infinitivo (*using the infinitive*).
- c) Em relação ao estudo de gramática, vocabulário e uso de inglês: os grupos 3 e 6 destacam também o exercício sobre *rewriting*, que consiste em reescrever uma frase de acordo com a dada anteriormente, ou seja, trabalha com a capacidade do aluno de utilizar estruturas e itens de vocabulário diferentes para produzir uma frase sinônima a uma primeira.

Além disso, o questionamento sobre a repetição do ensino dos mesmos tópicos gramaticais surgiu de modo espontâneo, por parte dos próprios aprendizes, caracterizando uma situação de linguagem do dia-a-dia, que se apresentava relevante para eles. A atividade também buscou proporcionar uma abertura na aula para que os alunos pudessem ter voz e a chance de construir o conteúdo do curso junto comigo (professora) a fim de que o aprendizado da língua fosse mais significativo. Dessa maneira, a tarefa pela busca por entendimentos coube não somente a mim, mas também aos alunos, envolvendo todos no trabalho (terceiro princípio da Prática Exploratória). Este trabalho surgiu da priorização que demos à vida cotidiana em sala de aula, apesar do trimestre estar quase chegando ao fim.

#### 4.1.2.2

#### A pesquisa e a sala de aula

Conforme apontado na seção 2.3, existem diferentes maneiras de se estudar a sala de aula. Algumas das modalidades de pesquisa discutidas por mim no arcabouço teórico-metodológico apresentam algumas características que estabelecem, em parte, um diálogo com o processo de construção de entendimentos buscado através da APPE1. Assim como no estudo de caso, o foco é direcionado a um determinado evento pedagógico para um determinado grupo. Aproximo-me da pesquisa heurística no tocante ao foco na auto-reflexão de minha relação com a prática pedagógica. Já na teoria fundamentada nos dados (*grounded theory*) encontro similaridades ao não pretender estabelecer previamente uma

teoria que explique meus dados, ou seja, tentar buscar entendimentos a partir dos dados. Com relação à hermenêutica e à fenomenologia, alinho-me à idéia de focar na noção de auto-entendimento ativo e de participantes produtores de significado do mundo social. Na figura 3, apresento as associações que estabeleço entre diferentes modalidades de pesquisa e a Prática Exploratória.

Algumas características de diferentes modalidades de pesquisa	Ponto de contato com o processo investigativo da Prática Exploratória
Estudo de caso	Foco em apenas um determinado evento pedagógico de um grupo: entender o questionamento dos alunos sobre estudarem repetidamente os mesmos tópicos gramaticais.
Pesquisa heurística	Auto-reflexão: ao propor a APPE1 para os alunos, comecei a refletir e buscar mais entendimentos sobre minha prática pedagógica (cf. questionamentos no item 3.4)
Teoria fundamentada nos dados	Não me utilizei de nenhuma teoria pré-estabelecida para analisar os dados. Os questionamentos sobre crenças, por exemplo, emergiram a partir dos dados.
Hermenêutica e Fenomenologia	A APPE1 não estabelecia nenhum tipo de restrição às escolhas dos alunos. Os mesmos seriam responsáveis (papel ativo do participante) por suas decisões. A discussão que seguiu a seleção dos assuntos, objetivou, justamente, oferecer ferramentas para que os alunos refletissem sobre suas escolhas.

**Figura 2- Pontos de contato entre quatro modalidades de pesquisa de sala de aula e a Prática Exploratória**

Como tento representar na figura 3, percebo na Prática Exploratória pontos de contato com outras modalidades de pesquisa. Entretanto, nenhuma das modalidades acima oferece uma perspectiva que englobe todas as características mencionadas acima. Focar a pesquisa em apenas uma dessas modalidades poderia levar a uma abordagem limitadora que resultaria em uma análise superficial e incompleta. Assim, encontrei na Prática Exploratória a abrangência que buscava para realizar este estudo através de atividades pedagógicas levemente adaptadas (APPE) e através de uma reflexão profissional que pude embasar com leituras para os fins desta dissertação, produzida em contexto acadêmico.

### 4.1.2.3

#### A Prática Exploratória

Explicito nesta seção a intrínseca relação entre a APPE1 e os sete princípios norteadores fundamentais da Prática Exploratória (cf. seção 1.2).

O princípio número 1 está relacionado à priorização da qualidade de vida em sala de aula. O principal objetivo de uma atividade exploratória em aula deve ser focar a natureza da relação pedagógica, ou seja, a relação que professor e alunos desenvolvem enquanto ensinam e aprendem. Assim, ao propor uma atividade que proporcionaria aos alunos a chance de terem um papel ativo na aula, de terem voz, eu esperava construir uma relação de confiança em que eles se sentissem à vontade de expressar suas opiniões. Eu poderia ter simplesmente ignorado os comentários sobre o trabalho que realizamos em minhas aulas que focavam assuntos que eles entendiam como repetidos e não produtivos. Ao invés disso, busquei transformar estes comentários em uma investigação conjunta, um elo de parceria que nos permitiria discutir o que subjaz o trabalho em sala de aula a qualidade de vida que compartilhamos nela.

Trabalhar para entender a vida na sala de aula, princípio 2, também se relaciona com o objetivo da APPE1, que não é propor uma solução, uma resposta única e inequívoca, para um problema. Primeiramente, chamo atenção para o uso da palavra “*puzzle*”, ou questão, em contraste a “problema” ao longo desta dissertação. Enquanto esta carrega em si uma conotação negativa, aquela é entendida como uma oportunidade de entender melhor os acontecimentos da aula. Trabalhar para entender a vida em sala de aula significa que o professor deve estar atento a tudo que vê, ouve e sente durante suas aulas. Foi esta atenção que me levou a refletir em conjunto com meus alunos sobre a nossa prática.

Seguindo o princípio 3, envolver a todos neste trabalho, a proposta da atividade não assume os alunos como seres passivos; ao contrário, eles são entendido como sujeitos ativos e participantes que devem ter a chance de participar ativamente nos acontecimentos em sala de aula.

De acordo com princípio 4, trabalhar para união de todos, a atividade foi planejada em dois momentos diferentes exemplificadores deste princípio. Primeiramente os alunos deveriam trabalhar em grupos pequenos para discutirem suas necessidades e escolhas. Em um segundo momento, a discussão aconteceu

com toda a turma e também com a minha participação. Procurei esclarecer que não havia “certo” ou “errado” e também incentivar o trabalho em conjunto. Busquei focar o fato de que estávamos trabalhando juntos para buscarmos entender nossa sala de aula. Assim, os alunos sentiram que não estavam sozinhos em suas dificuldades e que podiam explicitar, sem constrangimento, suas necessidades em relação à língua, ou qualquer outro assunto que envolvesse a sala de aula.

O princípio 5, trabalhar também para o desenvolvimento mútuo, também dialoga com a APPE1. A atividade proporcionou não somente a chance de os alunos escolherem os assuntos mais relevantes para eles desenvolverem o uso do inglês como língua estrangeira, como também ofereceu a mim, professora, a possibilidade de desenvolver minha prática ao levantar questionamentos que incentivaram a pesquisa e a busca por entendimentos sobre minha sala de aula. Em trabalhos colaborativos como este, os alunos descobrem que podem aprender não somente com o professor, mas também uns com os outros.

De acordo com princípio 6, integrar este trabalho para entendimento com as práticas em sala de aula, o desenvolvimento da atividade aconteceu de maneira natural, utilizando o próprio material dos alunos. Não houve interrupções na aula, a atividade se constituiu como parte integrante da mesma. É nas ações do cotidiano de uma sala de aula (cf. seção 2.1) que a Prática Exploratória acontece de maneira integrada às atividades e materiais normais.

O princípio 7, fazer com que o trabalho seja contínuo, também foi focado. Como dito acima, a atividade gerou outros questionamentos e, a partir dela, surgiu a APPE2, dando continuidade ao trabalho para entendimento.

Esta APPE1 constitui um ótimo exemplo de que quando se faz PE, não necessariamente ocorre mudança, tudo pode ficar “igual”. O que realmente muda é a relação e o entendimento entre os alunos e professores envolvidos.

#### **4.1.2.4**

##### **Crenças**

Neste trabalho reflexivo emergem nossas crenças:

- a) Crenças da professora: as minhas crenças em relação ao inglês como língua estrangeira estão diretamente relacionadas à questão de poder,

envolvendo o saber, o domínio de uma língua estrangeira que hoje cumpre o papel de “língua franca” no mundo. Acredito que estar apto a se comunicar em uma língua de tamanha importância possa oferecer aos falantes as ferramentas necessárias para atingir seus objetivos, sejam eles quais forem: acesso à informação escrita (revistas, livros, internet), passar no vestibular, viajar, conseguir um emprego melhor, etc. Desta maneira, acredito que o foco do ensino de inglês deva ser justamente disponibilizar aos alunos diferentes ferramentas que permitam a comunicação, o objetivo prático final. Assim, eu achava que nas minhas aulas eu privilegiava as quatro habilidades da língua: escuta, fala, escrita e leitura. Entretanto, tal crença foi confrontada pelos meus alunos quando estes expressaram a opinião de que as aulas tinham um foco muito grande em gramática, e que, muitas vezes, os tópicos eram repetidos e não agregavam valor ao conhecimento deles. Conforme apontado na seção 2.4, não há, necessariamente, uma relação direta entre crenças, ações e percepções. Assim, apesar de eu achar que minhas aulas eram dinâmicas e voltadas para a parte prática, os alunos as percebiam como gramaticais, abstratas e repetitivas. Eles me pediram que planejasse a aula de maneira que eles pudessem aprender algo “diferente”, mais relacionado ao dia-a-dia.

- b) Crenças dos alunos: através da análise desta primeira APPE, emerge o entendimento que os alunos possuem crenças paradoxais e contraditórias. Apesar de o questionamento inicial, que embasou toda a atividade, apontar um foco excessivo no ensino de gramática, quando eles tiveram a chance de escolher as habilidades a serem trabalhadas na unidade 4, todos, sem exceção, conforme os dados na tabela 1 e no Apêndice 1, escolheram itens gramaticais. Quando questionados sobre este fato, não souberam explicar o motivo de suas escolhas, demonstrando que eles também tinham crenças inconscientes sobre a importância da gramática que divergiam de suas crenças conscientes.

O entendimento mais proveitoso para mim como profissional gerado a partir da análise da APPE1 foi que, em relação a mim, enquanto professora, existia, na

percepção dos alunos, uma dissonância entre o que eu acreditava e o que eu fazia. E, em relação aos alunos, existia um embate entre suas crenças explícitas e as implícitas. Percebi também que alguns alunos entendiam que as aulas de inglês tinham um objetivo específico maior: o de passar no vestibular. Como esta APPE1 gerou muitos questionamentos e entendimentos iniciais, decidi planejar uma segunda APPE para entender melhor o que estava acontecendo.

#### 4.1.2.5

##### **Os entendimentos gerados**

Tomando uma perspectiva auto-reflexiva sobre esta análise, verificamos que esta primeira APPE gerou ainda mais perguntas do que respostas, tais como:

- 1) Apesar de minhas intenções, por que os alunos interpretavam minhas aulas de forma diferente?
- 2) Por que, apesar dos alunos se ressentirem a respeito do ensino de gramática, eles priorizam esta mesma função da língua quando lhes é dado o poder da escolha?

Isto não significa dizer, no entanto, que não tenha gerado entendimentos. Entendi que existia, sim, alguma coisa com a qual os alunos estavam insatisfeitos, mas isto não era o fato de estudarmos muita gramática. Quando os aprendizes tiveram a chance de refletir sobre a escolha desejada para o conteúdo das aulas, eles focaram, justamente, em gramática. Será que a insatisfação demonstrada pelos aprendizes era pela maneira como a gramática era trabalhada? Ou com os tipos de exercícios que estávamos fazendo? Ou ainda, estariam eles em buscando variedade? Estas perguntas também surgiram em consequência da APPE1.

Compreendi também a importância da atividade realizada. Apesar dela não ter apontado para respostas imediatas, guiou-me a descobrir que poderíamos trilhar juntos em uma nova direção. Percebi o potencial da cooperação, do trabalho em conjunto com os aprendizes enquanto agentes. Outro entendimento foi a percepção da consequência limitadora de tentar prever os resultados de uma atividade organizada com a finalidade de gerar entendimentos e não soluções, principalmente em se tratando de uma atividade de prática exploratória. Por gerar reflexividade em sala de aula, entendo hoje, como foi o caso, que uma

determinada atividade gere um produto completamente diferente daquilo que esperávamos.

Finalmente, entendemos que o nosso *puzzle* não era, ou não era somente, o fato das aulas serem gramaticais e/ou repetitivas, mas que a atividade desenvolvida (APPE1) foi de fundamental importância para abrir canais de comunicação mais diretos entre nós e para gerar a APPE2 na busca de entendimentos contínuos. Desta maneira, a atividade propiciou o aparecimento de espaços discursivos para comunicação intensa.

## **4.2 – APPE2**

### **4.2.1- Narrativa do trabalho para entender**

Seguindo uma norma padrão da escola, os professores, além de terem como instrumentos de avaliação os testes e as provas trimestrais, devem preparar atividades diversas ao longo do trimestre cuja avaliação é incorporada ao sistema de nota. Especificamente na área de inglês, os alunos fazem quatro atividades extras, cada uma envolvendo uma habilidade diferente: *reading*, *listening*, *speaking* e *writing*. Aproveitando que estávamos a poucas aulas da prova e que ainda não havíamos realizado uma atividade escrita, planejei a segunda APPE adaptando um exercício do livro.

Na parte de gramática (pagina 43, exercícios 3 – cf. Apêndice 1) os alunos deveriam completar o texto de uma *Problem Page* com verbos modais. Fiz o exercício sugerido como parte da revisão para os exames e, em seguida, pedi para que eles escrevessem uma carta para *Agony Aunt* relatando algum problema que eles estivessem tendo com o aprendizado da língua inglesa. A atividade foi feita em aula e as redações digitadas na íntegra, sem correção, encontram-se no apêndice 3.

### **4.2.2**

#### **Análise da APPE2**

Durante a leitura das redações, fui, mais uma vez, surpreendida pelo conteúdo das mesmas. Todos os alunos, sem exceção, mencionaram o fator

disciplina, ou melhor, indisciplina como um sério complicador para o andamento das aulas. Tais surpresas se devem muito ao fato de eu ter escolhido entender melhor o cotidiano de nossa sala de aula, utilizando uma abordagem qualitativa para análise (seção 2.3.1) e uma metodologia exploratória (seções 1.2 e 2.3.4). Analiso abaixo estes itens à luz da teoria de crenças, apresentada no capítulo 2.

Como apontado na seção 2.4, o sistema de crenças dos alunos englobam uma série de aspectos (Richards & Lockhart, 1994:52). O discurso gerado pela APPE2 evidencia principalmente crenças sobre as quatro habilidades da língua; crenças sobre o comportamento apropriado para uma sala de aula; crença sobre si mesmos (*self*); crenças sobre o ensino e sobre os objetivos para o aprendizado de uma língua estrangeira.

#### 4.2.2.1

##### Crenças sobre aspectos lingüísticos

Como mencionado na seção 2.1, o cotidiano se constrói a partir de uma epistemologia da linguagem, do discurso e suas peculiaridades. O inesperado faz parte do cotidiano e, por isso, é interessante estudá-lo, buscar compreendê-lo melhor. Desta maneira, o *puzzle* que gerou a APPE 2 foi a aparente contradição no discurso dos alunos, entendimento emergente da APPE 1.

Na APPE 2, a aluna Yasmin se refere diretamente a questões lingüísticas, mencionando que gostaria de aprender mais vocabulário e parar de revisar conteúdos antigos para ter a chance de aprender novos itens gramaticais. A aluna demonstra fazer uma distinção entre vocabulário e gramática e busca expandir seu conhecimento da língua.

Yasmin: *“I wish I could learn more vocabulary, different Grammar (most of the time we only review the old contents) (...)*

Quando Yasmim expressa o desejo de aprender *“more vocabulary”* e *“different grammar”*, ela indica o desejo de construir conhecimento novo. De acordo com a percepção da aluna, a maior parte do tempo em sala é dedicado à revisão de conteúdos já aprendidos *“we only review the old contents”*. A aluna revela a crença de que o conteúdo das aulas está repetitivo.

Já o aluno Bernard revela sua percepção de ter um vocabulário limitado.

Bernard: *“My vocabulary is very bad”*

De acordo com a auto-avaliação de sua produção lingüística, o aluno parece ter consciência de sua dificuldade com a língua. Ele parece expressar sua crença de que vocabulário é fundamental para comunicação.

Finalmente, o terceiro e último aluno a fazer alguma referência a dificuldades lingüísticas é Alan, que revela seu receio de não conseguir manter uma conversa em inglês, apesar de acreditar ter boa pronúncia e não ter problemas com vocabulário.

Alan: *“I have a good pronunciation and also a good vocabulary, but something in my head makes me think that I won't be able to have a nice dialogue and conversation with others.”*

Em seu discurso, Alan revela sua insegurança em se comunicar em inglês. O aluno diz não saber o porquê desta insegurança *“something in my head makes me think (...)”*. Chama atenção o fato de Alan nunca ter demonstrado esta insegurança com a língua. Ele não apresenta o perfil de um aluno tímido e calado, ao contrário, é sempre muito alegre e falante. Acredito que o fato da atividade ser escrita, e para um leitor imaginário (*Agony Aunt*), propiciou a este aluno uma ótima oportunidade de explicitar suas inquietações sem precisar se expor diante da turma.

Contudo, estes foram os únicos trechos em que os alunos mencionaram aspectos lingüísticos enquanto um item relevante para o aprendizado de inglês. Conforme analisado nos trechos do discurso produzido por esses três alunos, fica evidente que Yasmin e Bernard gostariam de melhorar a parte de vocabulário, enquanto Alan prioriza a fluência, por acreditarem que estes são aspectos fundamentais.

Para mim, um novo *“puzzle”* surgiu em praticamente todas as redações, incluindo a de Yasmin e de Bernard. Enquanto eu esperava que os alunos falassem sobre a questão da repetição de matéria, pois este havia sido o questionamento inicial, levantado por eles mesmos, todos mencionaram a falta de disciplina como um complicador para o bom andamento das aulas e para o bem-estar em sala.

#### 4.2.2.2

### Crenças sobre o comportamento apropriado para uma sala de aula

Os trechos selecionados abaixo também fazem parte das redações, produto da APPE2 (Apêndice 3).

Yasmin: *“This (speak more fluently) would be possible if we had more conversation classes, but I know we can’t - there is too much mess around.”*

Bernard: *“(...) my friends talk a lot during all the classes, so nobody has classes (...)” “(...) the situation is bad.”*

Henrique: *“(...) the students was very messy (...)”; “Please, talk to the teacher and ask if her change your class.”*

Ana Beatriz: *“My English classes are a messy, everybody talk all the time, play, listen to music, laugh all the time, it is horrible.”*

Mauricio: *“I am having many problems with my english classes”; “(...) it is a big mess (...)”;*

Fernanda: *“(...) my English class is messy (...)”; “Everybody be in remedial and still disturbing.”*

Aline: *“My class is very mess (...)” ; “(...) This is very disturbing for me (...)”*

Gabriela: *“(...) it has been impossible to have English classes.” ; “Our class is a totally mess (...)”*

Brenno: *“Help me! I think you can help me with my problems”; “My class is completely crazy.” ; “All the people are loud and messy.”*

Marcos: *“Well, my English class, is a little crazy (...)” ; “(...) because its disturbing my class”*

Raphael: *“I wish I could have some help from my teacher or friends, but the only thing they do is disturbing the class.”*

Dani: *“Help! I can’t get my head on my english classes.”; “(...) made a lot of mess in class (...)”*

Thais: *“my classroom is a mess...”; “Wish you can help me (...)”*

Percebe-se no discurso dos alunos o uso repetido das palavras em inglês “mess” e “messy” para caracterizar as aulas. Em português, tais palavras são traduzidas como “bagunça” e “bagunçada” e referem-se à falta de organização. Ainda dentro do mesmo campo semântico, notamos ainda a utilização da palavra “crazy”, “louca” em português. A conotação negativa destas palavras dentro do

discurso dos alunos evidencia-se linguisticamente pelo uso recorrente dos adjetivos “*bad*”, “*horrible*”, “*disturbing*”. “*impossible*” (ruim, horrível, perturbador, impossível); dos ora substantivos, ora verbos “*help*” e “*change*” (ajuda/ ajudar; mudança/ mudar) e do substantivo “*problem(s)*”, problema(s), em português .

Desta maneira, percebo que havia muito mais *puzzles* surgindo no cotidiano das nossas aulas do que eu havia pensado inicialmente e que a questão da disciplina se apresentava como um problema para os alunos. A abertura deste espaço discursivo também revelou a crença dos alunos que a falta de disciplina em sala de aula evidencia um aspecto negativo da nossa qualidade de vida.

#### 4.2.2.3

#### **Crenças sobre si mesmos (*self*) e outros: responsabilidades em sala de aula**

É interessante notar também a questão do “*self*” e do “outro” no discurso dos alunos.

As crenças sobre si mesmos relacionam-se com a percepção dos alunos de suas fraquezas e de seus pontos fortes como aprendizes. Além disso, analisando o discurso produzido nas cartas, notamos que nenhum aluno se inclui como responsável pela falta de organização em sala.

Henrique: “*I can’t do any exercise. The subject was very difficult and my English is not very good. In class, the teacher was very good but the students were very messy.*”; “*but I am not confident about my English. I feel my classmate more advanced than me (...)*”

Ana Beatriz: “*(...) everybody talk all the time, play, listen to music, laught all the time, it is horrible. Nobody ask questions for the teacher (...)*”; “*In the end, everybody take bad grades, but is not sufficient for them, and the mess is kepps happening.*”; “*I feel affected, because it is not easy for me to understand english, because I didn’t do a course, or a extra class.*”

Aline: “*(...) they don’t shut up and this is very disturbing for me, because I have problems with attencion*”; “*(...) we’ll fell affected (...)*”

Brenno: “*They always disturbing me in the english class. When I was a child I used to pay atecion in all the classes because my class mates were quiet.*” ; “*I was the best student in my class, but now I don’t.*” ; “*All the people are loud and messy.*”; “*I fell affected with this*”

Através da análise do discurso dos alunos, torna-se evidente uma relação de causa e conseqüência entre a terceira e primeira pessoa, na medida em que enquanto o “outro” é responsabilizado pela indisciplina em sala, o “*self*” vê-se, conseqüentemente, prejudicado. Muitos alunos assumem suas dificuldades em relação à língua e demonstram a crença de que a indisciplina alheia influencia diretamente seus baixos rendimentos na aula, como podemos perceber em praticamente todas as falas.

O aluno Henrique diz não ter confiança ao se expressar em inglês e acha que os outros alunos são mais avançados do que ele. Ana Beatriz ( “*I feel affected*”), Aline (“*We’ll feel affected*”), Brenno (“*I feel affected with this*”) utilizaram a mesma expressão verbal para explicitar que se sentiam prejudicados pela atitude dos colegas. Brenno menciona ainda que em séries anteriores era um bom aluno porque os colegas de sala era quietos, utilizando a conjunção de causa “*because*” (porque, em português) para estabelecer diretamente esta relação entre a disciplina em sala e seu desempenho.

Marcos: “*in my class nobody stops talking disturbing my concentration, my improvement*”; “*The mess of my friends, are making me crazy (...)*”; “*I would like to ask them to stop talking, stop making a mess, cause its not helping.*”

Gabriela: “*Everybody it’s talking, playing jokes, they do everything, but pay attention.*”; “*(...) and I really want to improve my english, but that’s not possible.*”

Raphael: “*I wish I could have some help from my teacher or friends, but the only thing they do is disturbing the class.*”

Thais: “*I’ve been having difficulties with concentration, my friends never pay attention, my classroom is a mess. Is not easy for me ask them to stop, I’m shy and I don’t know what to do*”; “*I really want to learn english, but is too difficult to me (...)*”

Marcos e Thaís expressam a crença de que seus problemas de concentração são conseqüências da indisciplina da turma e ambos mencionam ainda o desejo de interferir “*I would like to ask them to stop*” e “*Is not easy for me ask them to stop*”, mas de não se sentirem a vontade para fazê-lo. Gabriela enfatiza a vontade de melhorar usando o advérbio de intensidade “*really*” (realmente) e diz que isto não é possível por causa da bagunça dos colegas. Raphael também menciona o desejo de melhora “*I wish*” através da ajuda da professora e dos colegas de sala “*help from my teacher or friends*” e

também acredita este desejo não se realiza em função da bagunça destes “*the only thing they do is disturbing the class.*”

Mauricio: “*My classmates are always disturbing the classes (...)*”; “*All my classmates sing, talk and disturb the whole class, and my english is not very good and I have many doubts! (...)*”

Fernanda: “*My friends don’t stop to talk and Nobody pe attention of the teacher. Everydoby be in remedial and still disturbing.*”; “*I am not a good student, and I haves difícult in English.*”

Dani: “*Help! I can’t get my head on my english classes. The others students made a lot of mess in class (...)*”; “*I don’t speak english very well and I have too much difficult to learn vocabulary, while messy students didn’t need to pay attention because its eazy for them.*”

Bernard: “*Help! I have a problem with my English classes, because my friends talk a lot during all the classes, so nobody has classes (...)*”; “*And I have difficult in English, I can’t ask my doubt’s.*”; “*(...) the problem isn’t in me, is it in the class (...)*”

Yasmin: “*all of my friends have problems to follow the subjects (...)*”; “*I’m stuck in the same level of English because of their difficulties!*”; “*This (speak more fluently) would be possible if we had more conversation classes, but I know we can’t - there is too much mess around.*”

Os vocábulos “problems” (problemas), “difficult” (difícil), “difficulties” (dificuldades) aparecem na fala de Mauricio, Fernanda e Dani expressando a crença em suas limitações com a língua. O aluno Bernard fala de suas dificuldades e menciona explicitamente que o problema não está nele, mas na sala ( “*the problem isn’t in me, is it in the class*”). Já a aluna Yasmin vê nas dificuldades da turma com a língua um empecilho para seus próprio desenvolvimento. Desta maneira, fica clara a crença dos alunos que suas dificuldades com a língua estão diretamente relacionadas com a falta de disciplina dos colegas.

As referências aos colegas de sala como os responsáveis pela indisciplina é clara em todas as redações: “*my classmates*”, “*my friends*”, “*they*”, “*them*”, “*the other students*”, “*messy students*”. Nota-se o predomínio do uso da terceira pessoa (meus colegas de sala, meus amigos, eles, os outros alunos, os alunos bagunceiros) para atribuir a responsabilidade da indisciplina ao outro. Por vezes, aparece o uso de pronomes em terceira pessoa com uma idéia generalizada como “*everybody*” (todos), “*nobody*” (ninguém), “*all*” (todos). Não houve um momento

em que os alunos tenham utilizado a primeira pessoa do singular ou do plural para também assumirem a responsabilidade.

Outro fato que emergiu desta APPE2 era que os alunos esperavam de mim (a professora) uma atitude em relação a um controle mais rígido da disciplina em sala e que eles se frustravam quando isto não acontecia. Analiso esta questão mais profundamente na seção abaixo.

#### 4.2.2.4

#### Crenças sobre o gerenciamento da (in)disciplina

A experiência de ser aluno forma visões do que se constitui ensino eficiente e ineficiente. Conforme analisaremos nos trechos abaixo, meus alunos acreditam que para o ensino ser eficiente é necessário haver disciplina na sala de aula. O discurso de alguns alunos nesta segunda atividade evidencia a crença de que é responsabilidade da professora manter esta disciplina.

Ana Beatriz : “ *The teacher only threat the students, but don't do anything, I think the teacher should give extras tests for the student who do bad things in class, or I think the teacher should put the students out of the class, but this not happening.*”

Dani: “*I think the teacher have to take out this students of the class and help people who have difficult, give extra-exercise, but she don't do that, she always complain, and don't make anything to change this situation*”

Henrique: “ *The students like English but doesn't like the class. Please, talk to the teacher and ask if her change your class*”

Raphael: “*I wish I could have some help from my teacher*”

Ana Beatriz utiliza o verbo modal em inglês com o qual se expressa a função de sugerir/aconselhar (*should*) para dar a opinião dela do que eu deveria fazer. Dani e Henrique utilizam verbos no imperativo “*talk*”, “*have to*”, “*give*” expressando de maneira mais assertiva suas crenças de que eu deveria tomar uma atitude mais energética em relação ao problema. Raphael pede diretamente pela minha ajuda (“*help from my teacher*”).

Já em outras ocasiões, os alunos demonstram a preocupação de não transformar estas insatisfações em ataques pessoais, até mesmo aqueles que criticaram esta minha postura leniente. Isto pode ser percebido, por exemplo, na

fala do Henrique, que pediu para *Agony Aunt* falar com a professora para que ela mudasse a aula, mas que ao mesmo tempo afirma “*In class, the teacher was very good but the students were very messy*”). Alguns alunos também expressam opiniões pessoais positivas a meu respeito; e outros, em determinados momentos, tentavam me isentar da responsabilidade:

Ana Beatriz: “*Nobody ask questions for the teacher, and the teacher can’t give the subject for the class.*”

Bernard: “*...the teacher is very good, but the students don’t let she teach...*”

Aline: “*The teacher can’t do nothing because there’s too much people for one person...*”

Gabriela: “*Our teacher is very kind, patient but even her can’t hang it up anymore*”

Marcos: “*So, Agony Aunt, help me, how can I ask my classmates stop talking, because its disturbing my class, and disturbing my lovely teacher...*”

Fernanda: “*The teacher probably was be sad and angry, and she was correct*”

Fernanda diz que eu estou certa de me sentir triste e Aline e Bernard dizem que são os alunos que não me deixam ensinar. O uso de adjetivos “*kind*”, “*patient*”, “*lovely*”, “*very good*” (agradável, paciente, amável, muito boa) de contação positiva para me caracterizar demonstram uma preocupação dos alunos em não transformarem as críticas em algo pessoal. Na minha percepção, isto torna ainda mais válida as críticas e expectativas deles em relação a minha administração da questão da disciplina em sala, para que as oportunidades de aprendizagem possam ser criadas e aproveitadas. Tudo isto aponta para a percepção dos alunos sobre a qualidade de vida vivenciada em sala de aula e o efeito desta dimensão afetiva e interpessoal sobre o processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.2.2.5

#### Crenças sobre rendimento e avaliação

Outro ponto que também chamou minha atenção no discurso dos alunos foi em relação os objetivos para o aprendizado de língua.

Ana Beatriz: “(...) *In the end, everybody take bad grades (...)*”

Mauricio: “*My grades are very bad and if it continuous like that I will be in a big trouble.*”

Fernanda: “*Everydoby be in remedial and still disturbing.*”

Aline: “*I used to have good results in my tests, but now I have horrible grades and I don’t now what I can do.*”; “*Last year I had good grades and I didn’t have to study and now I have to, to TRY to get a good result.*”; (...) *I want to pass!*”

Marcos: “*The mess of my friends, are making me crazy, and making my grades decrease(...)*”

Dani: “*In the test I take bad grades because I didn’t know nothing.*”; “*So I fell affected, my parents will argue with me, and punish me.*”

Bernard: “*Please, help me, I am sad because of it, my exams results are bad, my vocabulary is very bad, and I have to pass in English (...)*”

Analisando o discurso dos alunos acima, percebemos uma grande preocupação com “*grades*” (notas) e “*results*” (resultados). Em nenhum momento eles mencionam a aprendizagem do inglês para comunicação em contextos reais. Assim, fica claro que a reclamação deles em relação a indisciplina dos colegas se deve em muito ao fato de eles não estarem conseguindo atingir de maneira satisfatória seus objetivos: um bom resultado nas provas da escola. A aluna Aline enfatiza bastante esta preocupação ao usar o ponto de exclamação em “*I want to pass!*” (Eu quero passar!). Marcos associa suas notas baixas ao mal comportamento dos colegas e Dani menciona que sofrerá repressões dos pais por causa de seus resultados ruins nos exames da escola.

De acordo com o que é possível interpretar da análise do discurso destes alunos, percebemos que o principal objetivo para o aprendizado do inglês enquanto segunda língua é conseguir bons resultados nos exames escolares.