

3. Abordagem metodológica

Fazer pesquisa é questionar sempre o modo de vivenciar e experimentar o mundo em que vivemos, isto é, é estar no mundo, se tornar parte dele procurando descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção (VAN MANEN, 1990, p. 5).

Neste capítulo, apresento, inicialmente, na seção 3.1, o paradigma de pesquisa que norteia esta investigação – o interpretativista – e, justifico sua opção para o encaminhamento deste estudo, destacando, ainda, o olhar singular do pesquisador desse paradigma. Em seguida, na seção 3.2, caracterizo a vertente de investigação escolhida, a da pesquisa-ação, e resalto sua propriedade para o presente estudo. Detalho, na seção 3.3, os procedimentos metodológicos para a condução desta pesquisa e faço referência, ainda, aos meios utilizados no processo de geração dos dados. Descrevo, então, na seção 3.4, o contexto de pesquisa e traço, na seção 3.5, um perfil de seus participantes. Por fim, resumo, na seção 3.6, os procedimentos pedagógicos utilizados na tentativa de redefinição da identidade descritiva da sala de aula de ILE, apresentando um relato de minha ação pedagógica, do material utilizado e das atividades desenvolvidas nas aulas gravadas em busca de tal objetivo.

3.1 A opção pelo paradigma interpretativista

A opção por um paradigma e vertente de pesquisa é reveladora das lentes teóricas do pesquisador, pois traz à baila os aspectos epistemológicos (a natureza do conhecimento), ontológicos (visão político-filosófica do pesquisador) e metodológicos que subjazem sua investigação (MOITA LOPES, 1994). A opção por um tipo de pesquisa pressupõe, portanto, uma determinada visão de mundo, de conhecimento e de modos de fazer pesquisa. De acordo com Nunan (1992, p. 20), “a adesão a um paradigma em oposição ao outro predispõe o sujeito a ver o mundo e seus eventos de formas profundamente diferentes”, uma vez que, como

atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.

A partir desse entendimento, ao se encaminhar um trabalho de investigação, um dos principais aspectos a ser definido é a opção por este ou aquele paradigma de pesquisa. Diretamente relacionado à pergunta de pesquisa, o paradigma escolhido não só define questões concretas sobre a condução da pesquisa, mas principalmente, reflete uma opção político-ideológica em relação à questão investigada e ao mundo (MOITA LOPES, 1994). Logo, nenhuma pesquisa pode ser considerada “neutra”, pois “o pesquisador traz para o estudo sua visão de mundo: os seus interesses, as suas experiências e o seu conhecimento acumulado” (ALVES, 1991, p. 51).

A abordagem metodológica adotada neste estudo segue a tradição interpretativista de pesquisa qualitativa. De acordo com essa tradição, não é possível pensarmos sobre a existência do mundo social independentemente de nós mesmos, pois somos construídos e construímos o mundo social em que vivemos (MOITA LOPES, 1994). Conseqüentemente, ao se produzir conhecimento dentro do paradigma interpretativista, faz-se necessário considerar a importância desempenhada pela intersubjetividade e flexibilidade na construção do conhecimento. É, então, por meio da interação entre pesquisador e pesquisado que poderemos compreender as questões a serem investigadas. Isso se deve ao fato de que “o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual” [...]. Em outras palavras, “o significado é construído socialmente” [...] (ARONOWITZ & GIROUX, 1991, p. 93).

Ao contrário da visão positivista, para a qual existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente, a partir de relações de causa e efeito passíveis de generalização (LINCOLN & GUBA, 2006), a visão interpretativista compreende a realidade como uma construção social na qual o pesquisador participa com o pesquisado da coconstrução do conhecimento (ALVES, 1991). Portanto, o foco da pesquisa interpretativista situa-se, não em um produto padronizado (MOITA LOPES, 1994), mas está localizado nos aspectos processuais da construção do conhecimento.

Diferentemente das pesquisas quantitativas, não há nas pesquisas qualitativas uma busca por geração de conhecimento objetivo e “neutro” dos fenômenos sociais (MOITA LOPES, 1994), como também, não são estabelecidas

hipóteses ou categorias a priori, ao contrário, os significados vão se revelando à medida que são construídos pelos participantes do contexto. Devido às particularidades de cada contexto, os fenômenos que ali ocorrem têm um sentido todo particular, o que restringe as possibilidades de generalizações (NUNAN, 1992, p. 4). Além disso, não existe nas pesquisas de cunho qualitativo uma busca por uma “verdade única, e sim que todas as verdades não passam de verdades parciais” (LINCOLN e GUBA, 2006, p. 189). Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) nos dizem que a crítica ao modelo positivista está direcionada a um positivismo ingênuo “[...] que vê o conhecimento científico como uma fotografia do real, objetiva e neutra, e que corresponde ao único conhecimento infalível e verdadeiro” (1999, p. 130).

Um primeiro aspecto, portanto, a se considerar na escolha desse paradigma para balizar este estudo é o fato de partir de perguntas de pesquisa para as quais busco não uma solução definitiva e universal, mas encaminhamentos que visam à busca por entendimentos para nossos¹⁷ questionamentos cotidianos sobre a interação no contexto da sala de aula de ILE, principalmente no que tange à falta de engajamento dos alunos e, por conseguinte, sua participação pouco expressiva nas dinâmicas propostas.

Um segundo aspecto que condiciona a opção pela pesquisa qualitativa é o fato de trabalhar com linguagem e discurso, o que em si, já aponta a necessidade de que a produção científica nas Ciências Humanas e Sociais se faça de modo diverso das Ciências Naturais. Compartilho da visão de que tudo o que constitui o ser humano – crenças, costumes, identidades, valores – é construído e só existe nas relações sociais nas quais o uso da linguagem é fundamental. É nessa perspectiva que Moita Lopes (1994, p. 336) assinala que “a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo”.

É nessa perspectiva também que tenho, nesta pesquisa, uma atitude investigativa em relação ao contexto pedagógico no qual atuo como professora/coordenadora de ILE e busco reavaliar e redimensionar tanto o meu

¹⁷ O uso do adjetivo possessivo ‘nosso(as)’ se justifica pelo fato de os questionamentos/reflexões esboçados neste estudo resultarem de um pensar e agir sobre a realidade escolar que envolveu a participação de outros dois professores que atuam no nível ITB. Este, portanto, não foi um estudo construído isoladamente, mas buscou o diálogo constante com os profissionais do nível tanto na escolha dos filmes e na elaboração das atividades quanto na aplicação e no *feedback* desses materiais.

fazer pedagógico quanto os instrumentos de que faço uso em minhas aulas. Esta linha de pesquisa se constitui, então, a mais adequada para investigar os efeitos da instauração de um programa de ações pedagógico-discursivas cuja meta-fim é tornar as aulas mais atraentes aos alunos e, assim, favorecer um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e com uma participação mais efetiva, espontânea e crítica dos aprendizes.

3.1.1

A figura do pesquisador

Outro aspecto que penso ser importante sublinhar é a visão de pesquisador e sujeito de pesquisa desse paradigma. O pesquisador, como um ser social, é inseparável da pesquisa que está conduzindo. Dessa forma, não é possível que ele deixe de registrar na pesquisa suas próprias impressões, visão de mundo, de linguagem e de ser humano a respeito do que acontece no contexto de pesquisa. Freitas (2003, p. 28) também corrobora essa visão ao afirmar que:

[...] O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.

Ainda a esse respeito, a autora (op. cit., p. 29) citando Rey (1999) diz que a própria utilização do termo sujeito de pesquisa reflete a posição do pesquisador quanto à sua forma de focalizar e compreender a realidade. Alinhando-se com Rey, a pesquisadora (ibid.) ressalta que considerar a pessoa investigada sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa.

Denzin & Lincoln (2006, p. 17) também consideraram a pesquisa qualitativa como uma atividade que “localiza o observador no mundo”. Tal afirmação demonstrou um avanço por compreender que além de não-neutro, a pesquisa também garante ao pesquisador o seu lugar no mundo. Assim, segundo os autores, a pesquisa assumiria um caráter reflexivo de posicionamento do pesquisador no mundo através das práticas interpretativas, representações e ressignificações.

[...] a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas [...]. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...] tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significado que as pessoas a ele conferem (2006, p. 17).

Talvez, como argumenta Freitas (2003, p. 37) ao citar Bakhtin (2004), nenhum outro estudioso defina ou contextualize melhor o papel do pesquisador do que Bakhtin ao afirmar que o pesquisador: “é um ser social que marca e é marcado pelo contexto social em que vive, de onde dirige o seu olhar para a nova realidade, olhar que se amplia na interação com o sujeito”. É, portanto, nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói sua compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo por ela transformada.

Penso ser importante destacar que este estudo por seu caráter reflexivo e colaborativo se alinha com a postura de pesquisador como *bricoleur*¹⁸ (profissional ‘faça-você-mesmo’), ou confeccionador de colchas ou ainda como uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens, como na produção de filmes, por exemplo, (DENZIN & LINCOLN, 2006, pp. 17-18). Essa percepção é importante visto que os entendimentos e ações que permeiam este estudo foram coconstruídos por mim com a colaboração dos outros professores do nível intermediário¹⁹ B (ITB). A minha função de *bricoleur* pode ser, assim, ampliada na medida em que levo em conta no encaminhamento desta pesquisa os entendimentos, as interpretações e construções de todos os envolvidos, inclusive, os alunos, por meio da aplicação dos questionários de *feedback* sobre as aulas.

Partindo da perspectiva intervencionista deste estudo e do entendimento de que a opção por uma determinada metodologia de pesquisa está intimamente relacionada ao olhar singular do pesquisador sobre a realidade a ser pesquisada, bem como sua forma específica de problematizar essa mesma realidade, o uso da linha metodológica da Pesquisa-ação (doravante **PA**) apresenta-se como a vertente mais adequada para balizar esta investigação. Para Ellis (1997, p. 21), esse modo

¹⁸ Segundo Denzin & Lincoln (2006, p. 18), “Existem muitos tipos de *bricoleurs* – interpretativo, narrativo, teórico, político. O *bricoleur* interpretativo produz uma *bricolage* – ou seja, um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa”. Entendo este estudo como uma construção “que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação a esse quebra-cabeça”.

¹⁹ Apesar da denominação “**intermediário B**” adotada pela instituição de ensino, ao comparar as funções comunicativas que a turma domina com as propostas pela ACTFL (American Council on the teaching of foreign languages, 2010), a mesma enquadrrou-se, especificamente, no nível avançado mediano.

de investigação constitui um instrumento chave no estabelecimento de uma ponte entre a prática e a teoria, oferecendo uma oportunidade para que “o professor possa enxergar, refletir e modificar sua prática docente”. Apresento, então, na seção seguinte, os princípios da **PA** e discuto sua adequação a esta investigação.

3.2

A escolha da PA

Em termos gerais, vários autores (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991; CROOKES, 1993; KEMMIS & McTAGGART, 1988; MOITA LOPES, 1996; NUNAN, 1992; TRIPP, 2005) apontam a **PA** como um excelente instrumento na formação teórico-crítica do professor e a definem como uma forma de investigação autorreflexiva realizada pelos próprios atores sociais sobre sua prática visando entendê-la e transformá-la. Esses autores (op. cit.) ressaltam também os princípios constitutivos dessa vertente do paradigma interpretativista, os quais destaco, de forma sucinta, no quadro a seguir:

Princípios constitutivos da PA

- Pesquisador como investigador de sua própria prática:

O professor torna-se elemento chave para compreender e produzir conhecimento sobre sua própria prática, visto que o conhecimento que o professor detém sobre sua realidade específica do dia a dia escapa a qualquer especialista externo;

- PA como socialmente situada:

O caráter situado da PA está diretamente ligado ao fato de ela ser eminentemente vinculada a um contexto específico, ocupando-se da identificação, compreensão e solução dos problemas ali surgidos ou de responder a situações enfrentadas por professores em suas salas de aula;

- Caráter colaborativo:

A literatura ressalta o caráter colaborativo da PA como uma característica fundamental dessa modalidade de investigação e aponta diferentes tipos ou graus de participação colaborativa, que podem, inclusive ser combinados. Uma das formas de participação colaborativa é a exercida pelos alunos ao participarem da reflexão crítica sobre as aulas ou os dados, por exemplo, fornecendo ao professor *feedback* sobre as aulas. Outra possibilidade de colaboração é a advinda do chamado colega crítico ou um professor-observador em sala de aula ou, ainda, um coordenador que atue na instituição. O diálogo com outro profissional confere uma perspectiva intersubjetiva à pesquisa, constituindo um critério de validação da mesma;

- O exercício da prática reflexiva:

O exercício da prática reflexiva pelo professor é apontado como a condição essencial para seu desenvolvimento profissional e a construção de sua autonomia. Para que se tornem sujeitos críticos de suas próprias práticas, se faz necessário que os professores comecem por refletir sobre elas, buscando compreender o processo de produção do conhecimento de que são agentes (MOITA LOPES e FREIRE, 1998);

- Inter-relação entre conhecimento prático e teórico:

O encaminhamento de uma PA deve fazer o caminho circular entre teoria e prática e deve buscar contemplar os saberes tácitos com um corpo teórico de conhecimentos, ou seja, a pesquisa precisa ser embasada por uma teoria que possa respaldar/enriquecer as ações do professor-pesquisador.

Quadro 2 - Princípios constitutivos da PA

O princípio básico, portanto, que norteia a **PA** é que, para se modificar uma prática social é preciso que os participantes comecem por refletir sobre ela. Há nesse tipo de pesquisa dois compromissos que estão claramente inter-relacionados: o envolvimento dos diferentes atores sociais e a possibilidade de mudança. Podemos, assim, observar que se trata de uma pesquisa de natureza engajada, como percebemos em Allwright & Bailey (1991, p. 44) ao citar Kemmis & McTaggart (1988, p. 2):

A pesquisa-ação é uma forma de investigação autorreflexiva empreendida por participantes de contextos sociais com o propósito de melhorar a adequação e a equidade de suas próprias práticas e as situações nas quais essas práticas são conduzidas.

Em função de seu caráter autorreflexivo, colaborativo e participativo, a **PA** tem sido empregada em diversas áreas de atuação, principalmente na educação, firmando-se assim como um elemento chave para o desenvolvimento profissional e para a conquista de autonomia docente perante a um contexto de Mcdonaldização²⁰ do ensino em que vivemos (GENTILI, 2002). O caráter colaborativo da PA é defendido por autores como McNiff (1988), Nunes (2000) e Tripp (2005) como um traço essencial dessa modalidade de investigação. Pereira

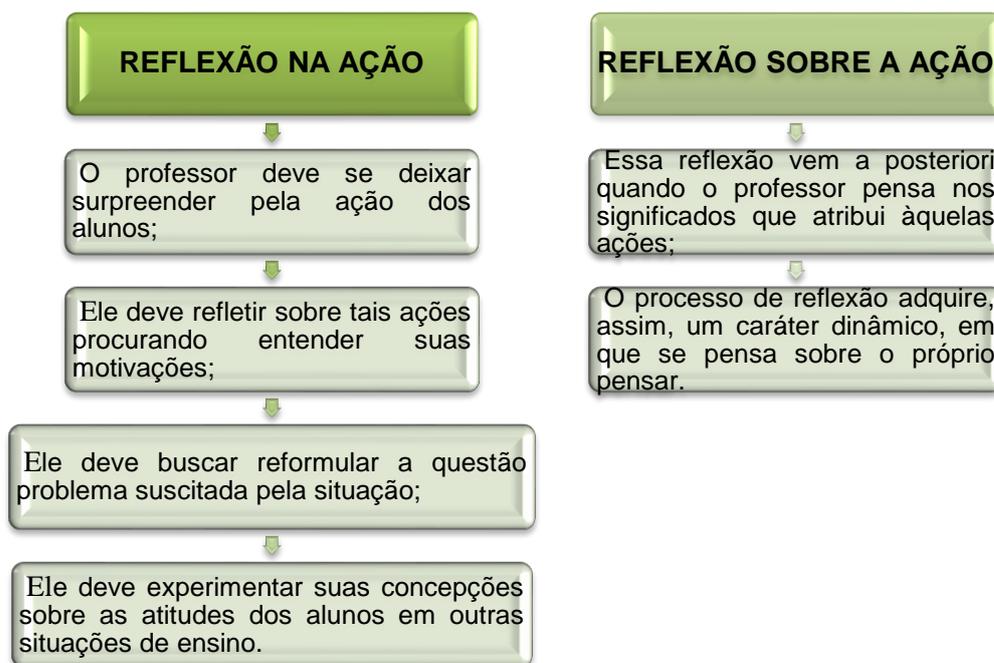
²⁰ Dentro do processo denominado por Gentili (2002) de “mcdonaldização da escola”, a escola é vista como uma empresa produtora de serviços educacionais voltados para as necessidades do mundo moderno. Sua função é de transmitir certas disciplinas e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito.

(1998, pp. 197–198) destaca a necessidade da colaboração de outros à própria natureza do trabalho pedagógico ao dizer que:

A prática educativa não é criação isolada dentro de ambientes institucionais. Os professores-pesquisadores, ao refletirem sobre suas práticas, trabalham-nas dialogicamente com seus colegas e não deixam de lado a influência das estruturas curriculares.

É nessa perspectiva que esta pesquisa foi encaminhada visto que os questionamentos/reflexões esboçados neste estudo resultaram de um pensar e agir sobre a realidade escolar que envolveu a participação de outros dois professores que atuam no nível ITB. Este, portanto, não foi um estudo construído isoladamente, mas buscou o diálogo constante com os profissionais do nível tanto na escolha dos textos e na elaboração das atividades quanto na aplicação e no *feedback* desses materiais.

Schön (1992) se refere ao caráter cíclico da **PA** ao falar de ensino como *reflexão na e sobre a ação* e do aspecto *practium reflexivo* desse modo de fazer pesquisa. O autor destaca que a reflexão na ação e sobre a ação configuram instrumentos essenciais de entendimento e aprimoramento/transformação da prática docente. O quadro, que trago a seguir, configura as diversas etapas de cada processo.



Quadro 3 - Caráter reflexivo da PA

Em síntese, o movimento de reflexão proporcionado pela **PA** não só permite que o professor-pesquisador se informe em relação à melhor direção sobre a ação, como também possibilita que ele adquira uma compreensão mais profunda acerca das concepções que norteiam sua prática. No caso deste estudo, a reflexão sobre as práticas interacionais centradas no trabalho com textos/tarefas relacionadas, a atuação do professor e a participação dos alunos nas aulas gravadas é primordial para uma melhor compreensão das contribuições e limitações da proposta de ações pedagógico-discursivas, com vistas a promover um ambiente de ensino aprendizagem mais simétrico e colaborativo e com uma participação mais ativa e espontânea dos aprendizes que possibilite a ressemantização da interação naquele contexto.

Assim como Schön (1992), outros autores (THIOLLENT, 1996; ZEICHNER et al., 1993) sublinham que um dos principais objetivos de uma **PA** é instrumentalizar o professor na reflexão crítica sobre os fatores sociopolíticos que envolvem suas ações, o contexto social em que atua e o conhecimento que possui. Com isso, a **PA** busca desenvolver a prática reflexiva do professor, levando-o a deixar de lado uma atitude passiva e reprodutora, típicas de um professor robô, para transformá-lo em professor pesquisador, que reconhece sua prática como fonte geradora de conhecimento que o possibilitará detectar problemas, refletir sobre eles e buscar soluções para seus dilemas cotidianos. Nesse sentido, a **PA**, sem dúvida, traz mudanças em duas dimensões importantes: a busca de aperfeiçoamento da prática em sala de aula e a tentativa de desenvolvimento do professor em um processo de formação contínua.

A partir do entendimento das ideias apresentadas acima, a opção dentro do paradigma interpretativista pela vertente da pesquisa-ação se configura no caminho mais adequado para a condução desta pesquisa. Primeiro, porque em consonância com a perspectiva intervencionista deste estudo, o uso da linha metodológica da **PA** possibilita a reflexão sobre a prática, envolvendo os sujeitos que dela participam, de modo a gerar entendimentos e, conseqüentemente, “mudanças” que aprimorem tal contexto ou possibilitar reverter quadros que o professor julga insatisfatórios (MOITA LOPES, 1996; MOITA LOPES; FREIRE, 1998).

Isso quer dizer, em outras palavras, que essa escolha está relacionada ao objetivo primordial de minha investigação que é refletir, buscar entendimentos e

agir sobre a realidade escolar de minha própria sala de aula, de forma a implementar “mudanças” no cotidiano de minha prática pedagógica e do conteúdo programático, na tentativa de investigar em que medida a instauração da proposta implica um novo fazer pedagógico que possibilite a ressemantização de práticas interacionais e, por conseguinte, da interação no âmbito da sala de aula de ILE.

Apresento, na seção seguinte, os procedimentos metodológicos para a condução desta investigação e faço referência também aos instrumentos de pesquisa utilizados no processo de geração dos dados.

3.3 Desenho dos procedimentos metodológicos

A partir, então, das razões elencadas para o encaminhamento desta pesquisa com base no viés proposto pela **PA**, que envolve a reflexão docente na ação e sobre a ação (SCHÖN, 1992), a busca por entendimentos acerca dos vários aspectos que caracterizam a realidade de nossas salas de aula deve fazer o caminho circular entre teoria e prática. Como bem destaca Tripp (2005, p. 446), a **PA** abrange um ciclo no qual “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, a respeito tanto da prática quanto da própria investigação”. Allwright & Bailey (1991) também ressaltam o movimento cíclico da **PA**, cujo ciclo, a meu ver, se assemelha bastante ao descrito por Tripp (2005). Nos termos de Tripp (ibid.) a **PA** deve seguir a seguinte sequência:

Movimento 1: identificar uma questão ou problema;

Movimento 2: buscar conhecimento/embasamento teórico;

Movimento 3: planejar uma ação;

Movimento 4: implementar uma ação;

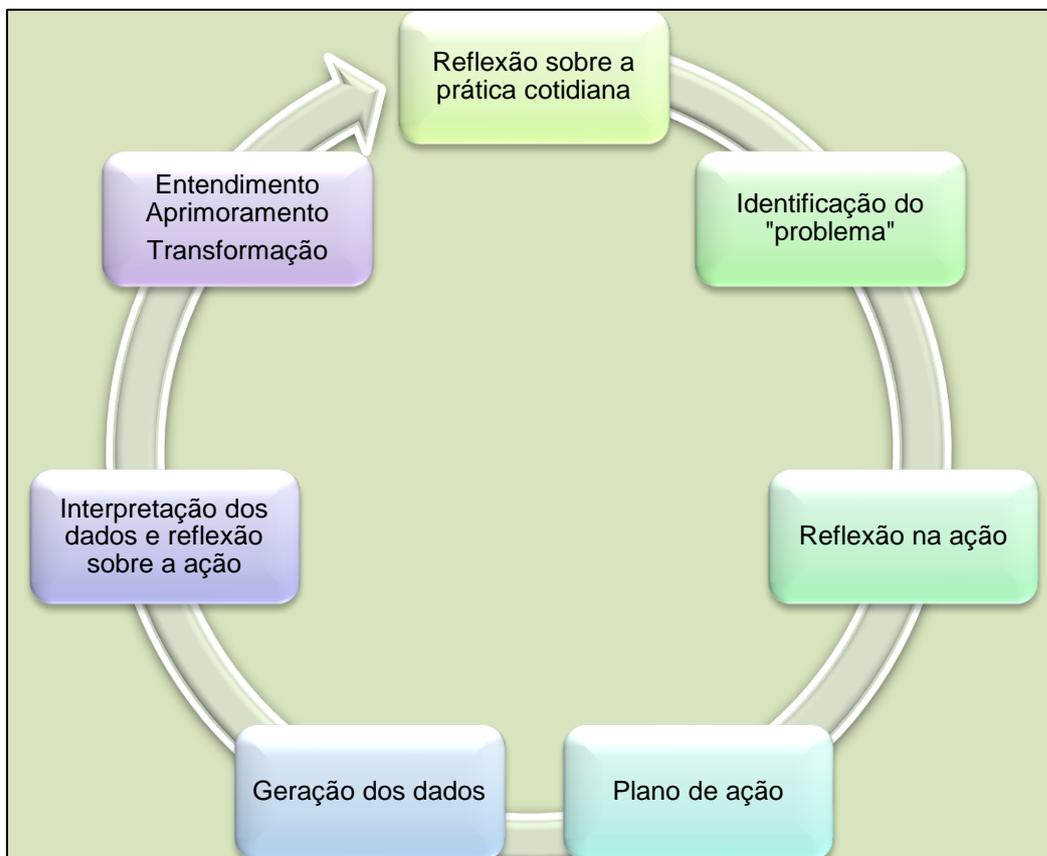
Movimento 5: observar a ação proposta;

Movimento 6: refletir sobre as ações;

Movimento 7: revisar o plano.

Quadro 4 - Sequência de uma PA

Consoante os princípios da **PA** apresentados até aqui, o quadro a seguir busca resumir as fases do ciclo da **PA** que norteiam este estudo e que foram adaptadas da literatura consultada.



Quadro 5 - Fases do ciclo da PA

O ciclo de pesquisa representado no quadro 5 orientou o percurso trilhado neste estudo. A partir da reflexão sobre a minha prática cotidiana, identifiquei as questões que me motivaram a conduzir esta investigação: (i) a falta de interesse dos alunos e sua participação pouco ativa nas dinâmicas envolvendo as tarefas propostas pelo livro didático; (ii) a minha atuação pedagógico-discursiva ainda, em muitos momentos, conforme um esquema de aula tradicional e (iii) a insatisfação da equipe do ITB com o material didático adotado pela instituição de ensino. A fim de melhor compreender as questões focalizadas, busco conhecimento teórico que auxilie essa compreensão e conjugo-o com meus saberes tácitos e o desejo de trabalhar com textos midiáticos, em particular, vídeos do *YouTube* como uma ferramenta de mediação da interação na sala de aula de ILE. Durante a operacionalização das atividades, a reflexão na ação constitui um

instrumento fundamental de entendimento sobre a prática docente e a resposta dos aprendizes em relação à dinâmica proposta. Essa reflexão possibilita, muitas vezes, mudanças na forma de conduzir uma atividade, apresentar um tópico discursivo ou permite incluir contribuições dos alunos, quando utilizamos a mesma atividade em outras salas de aula.

Em consonância com os objetivos de pesquisa, traço o plano de ação, o qual inclui a instauração de um programa de ações pedagógico-discursivas. O programa proposto consiste em uma série de procedimentos que abrangem tanto aspectos mais estritamente pedagógicos, relacionados à seleção de textos diversos (vídeos, letras de música, artigo de revista, dentre outros), elaboração de tarefas e ao planejamento das aulas, quanto àqueles ligados a minha prática discursiva. A investigação sobre a ação implementada inclui as seguintes etapas após a geração dos dados: mapeamento das interações dos alunos, seleção das cenas de aula, transcrição dos dados, conversas com a colega crítica e a equipe de trabalho, definição de categorias analíticas, análise e discussão. Espera-se com esse caminho favorecer a construção de entendimentos sobre a prática, bem como seu aprimoramento ou transformação, ou levar a uma reavaliação das questões de pesquisa, dando início, assim, a um novo ciclo.

Tendo em mente o movimento cíclico retratado no quadro 5, é importante sublinhar que esta pesquisa parte, primordialmente, de uma reflexão sobre a implementação do plano de ação. Mais especificamente, este estudo pauta-se na busca por entendimentos sobre os efeitos de um trabalho pedagógico-discursivo centrado no uso de textos midiáticos, a fim de promover uma maior participação discursiva dos alunos nas práticas interacionais no âmbito da sala de aula de ILE em foco, isto é, a turma ITB 02.

3.3.1

A geração dos dados

No que tange à geração dos dados, a gravação da interação dos aprendizes nas dinâmicas envolvendo os textos e tarefas relacionadas iniciou-se em abril de 2010, encerrando-se em meados de novembro do mesmo ano, com interrupções nos seguintes períodos: duas semanas em julho durante as férias escolares e nas semanas reservadas para a realização das avaliações bimestrais ao longo do ano

letivo. Cabe destacar que, com base no plano de ações traçado, as gravações contemplaram somente as aulas cujo planejamento envolveu o trabalho pedagógico com textos diversos, em particular, filmes e vídeos do *YouTube*. Os dados para análise foram gerados em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, do nível ITB. A carga horária semanal dessa série é composta por dois tempos geminados de 45 minutos cada e um tempo de 45 minutos. Devido ao tempo necessário para realização das atividades com os segmentos de filmes/vídeos foram priorizados os tempos geminados nas aulas gravadas. Vale ressaltar que a turma escolhida foi consultada e informada dos objetivos da pesquisa.

Pelo fato de estar interessada em observar as práticas interacionais em sala de aula, fiz uso dos seguintes instrumentos para a geração dos dados - gravação em áudio das aulas, entrevista, diários e notas de aula, como descrevo a seguir.

Foram gravadas no total 10 aulas, sendo 8 aulas geminadas de 90 minutos cada e apenas 2 aulas de 45 minutos, totalizando, assim, 810 minutos de gravação. Uma dessas aulas de 45 minutos, a do dia 10/11/2010, respectivamente, foi destinada à **atividade de *feedback*** (aplicação do questionário 2, anexo 11) com os alunos sobre as atividades implementadas nas aulas.

É importante sublinhar que todas as aulas foram gravadas somente em áudio e foram assistidas por uma colega crítica em apenas 3 das 10 aulas gravadas. Alguns problemas de ordem administrativa e pedagógica – licenças médicas de professores, aumento no número de substituições, reuniões pedagógicas de série, seu ingresso no curso de Doutorado da UFRJ, entre outros - impediram que a colega crítica assistisse a todas as aulas da turma investigada. Estou ciente também de que a não gravação das aulas em vídeo limitou as possibilidades de análise e interpretação dos dados, uma vez que os aspectos não verbais não puderam ser captados.

As gravações em áudio foram realizadas com a ajuda de dois gravadores digitais, os quais foram posicionados, em função da disposição dos alunos em semicírculo e da minha movimentação durante a aula, em pontos equidistantes em relação ao centro da sala de aula: um na mesa do professor e o outro ao fundo. O uso desse instrumento foi primordial para a reconstrução do evento e o processo de mapeamento e transcrição da fala dos participantes da interação. Cabe ressaltar que devido à abundância de dados gerados e ao escopo limitado deste estudo, os trechos das aulas gravadas não poderiam ser utilizados em sua totalidade. Sendo

assim, os dados foram, primeiramente, mapeados, e, em seguida, os trechos/segmentos mais representativos do movimento gradual em direção à rearticulação/ reconstrução de práticas interacionais tradicionais, foram selecionados e transcritos para análise.

No processo de **mapeamento dos dados**, ouvi atentamente e por inteiro cada fita, na sequência em que o material foi gravado. Centrei, primeiramente, minha atenção nas pistas de contextualização, buscando captar os enquadres recorrentes e as mudanças de contexto. Em seguida, voltei ao meu corpus para apurar a transcrição e procurei observar, por exemplo, quem domina o turno, quem se limita mais a ouvir, como o sistema de turnos é negociado e quais tópicos discursivos criam mais envolvimento. Num terceiro momento, minha atenção recaiu sobre a minha atuação e os alinhamentos projetados pelos alunos nas interações. A seleção dos dados, como já mencionado anteriormente, foi feita com base em movimentos recorrentes percebidos na totalidade de meu corpus, levando em consideração minhas questões de pesquisa.

O processo de geração dos dados se valeu também de **notas de campo** redigidas por uma colega-crítica referente a aulas assistidas. Essas notas elaboradas pela professora observadora são de grande relevância, pois representam outro olhar sobre a minha sala de aula e o planejamento de atividades. Juntem-se a isto, seus comentários sobre as aulas, principalmente aqueles tecidos em nossa conversa no *skype*, os quais oferecem *insights* importantes sobre a minha atuação, a estrutura de participação das aulas e os enquadres e alinhamentos em jogo nas interações.

Outro meio importante utilizado, neste estudo, foram os **diários** redigidos por mim, o próprio professor-pesquisador. Os diários constituem, a meu ver, um instrumento crucial neste processo porque além de já representarem um primeiro momento da análise dos dados, ainda revelam o meu próprio olhar sobre a questão estudada, ou seja, traduzem minha inteligibilidade sobre os dados. Foram utilizadas ainda entrevistas²¹ semiestruturadas com os professores do nível ITB e a colega-crítica. As entrevistas permitiram um exercício dialógico fundamental na

²¹ Infelizmente, não houve tempo hábil para efetuar as entrevistas com os alunos – participantes fundamentais de uma PA educacional. Devido a uma mudança inesperada no calendário de fim de ano do colégio, as aulas foram canceladas no dia agendado para a entrevista e os alunos tiveram suas férias antecipadas. Contudo, foi possível contar com o *feedback* dos alunos referente ao questionário aplicado (anexo 11).

construção dos significados sobre as aulas gravadas. Com a conjugação desses meios, busquei a possibilidade de triangulação dos dados, levando, assim, a uma melhor compreensão da realidade investigada (MOITA LOPES, 1996).

Apresento, na sessão seguinte, um resumo do contexto de pesquisa e traço ainda um perfil de todos os participantes envolvidos no encaminhamento desta pesquisa.

3.4

O universo da pesquisa

Passo agora a descrever os aspectos relevantes do contexto em que a pesquisa foi conduzida, tais como: as especificidades da instituição escolar investigada, os aspectos metodológicos relevantes para o ensino de inglês como LE na instituição, o sistema de avaliação, destacando ainda sua relação e relevância para o engajamento discursivo dos alunos.

3.4.1

A instituição escolar

A instituição escolar onde a pesquisa foi conduzida ao longo do ano letivo de 2010 está localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro e constitui-se em um estabelecimento federal integrado ao Sistema de Ensino de uma das Forças Armadas, sendo diretamente subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA). Sua missão é ministrar o ensino público, gratuito e assistencial nos níveis Fundamental e Médio em consonância com a legislação federal da educação nacional e obedecendo às leis e aos regulamentos em vigor, naquilo que lhes for cabível, em especial, às normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão gestor do Sistema de Ensino de uma das instituições ligada às Forças Armadas.

O efetivo discente dessa instituição (**aqui denominada de escola “X”**) conta com cerca de 2300 alunos distribuídos entre o ensino médio e o ensino fundamental. Essa é uma instituição que apresenta uma série de particularidades que a diferencia de outras escolas. Ressalto aqui: estabelecimento de rígidos padrões de disciplina, diversidade de seu corpo discente, pois, recebe alunos de

vários bairros da cidade, de várias cidades do Brasil e até mesmo do exterior e o **ensino de ILE por nível**.

O ingresso de alunos para essa instituição escolar acontece de três formas: por transferência de militares para o Rio de Janeiro, por benefício de orfandade ou por concurso público de seleção de candidatos, com provas de matemática e português, realizado anualmente para o 6º ano do ensino fundamental e a 1ª série do ensino médio.

A ação educacional da instituição tem como objetivos gerais em sua proposta pedagógica, disponibilizada em seu *site*, várias diretrizes, dentre as quais destaque:

- I. Estimular no aluno o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, espírito de investigação, criatividade, iniciativa e respeito às diferenças individuais, conduzindo-os a aprender a aprender e aprender a pensar;
- II. Conduzir o aluno a compreender o significado das áreas de estudo e das disciplinas, enquanto participante do processo histórico da transformação da sociedade e da cultura, desenvolvendo a sua autonomia, valorizando o conhecimento prévio, suas experiências e as relações professor-aluno e aluno-aluno, conscientizando-os de que a aprendizagem adquirida é mais importante que a avaliação educacional de aferição escolar.

3.4.2 O ensino de inglês na instituição

O ensino de Língua Inglesa, obrigatório no currículo, possui algumas especificidades em relação à maioria dos colégios. As turmas de inglês são formadas de acordo com o nível de proficiência linguística dos alunos, que ao ingressar na escola são avaliados através de testes orais e escritos. Os alunos, então, são alocados em um dos oito níveis existentes que abrangem do estágio iniciante (nível **IA**) ao avançado (**3A**). As turmas comportam no máximo 20 alunos e contam com uma carga horária de três tempos semanais de quarenta e cinco minutos cada para o Ensino Fundamental e o primeiro ano do Ensino Médio e de apenas dois tempos semanais para o segundo ano do Ensino Médio. É o que se chama no colégio de SEAN (Sistema de Ensino/Aprendizagem por níveis) em vigor desde 1994 por força de uma portaria. Segunda a referida portaria, os objetivos do SEAN são: (1) equiparar o ensino de inglês no colégio àquele oferecido por escolas de línguas particulares; (2) desenvolver as quatro

habilidades linguísticas e (3) promover um domínio da língua conforme exigido pelo mercado de trabalho contemporâneo.

Vale destacar que há uma coordenadora específica para cada nível, além de uma coordenação geral. Fica a cargo da coordenadora de nível o planejamento das unidades do livro didático, a seleção/adaptação de materiais extras, o sequenciamento de atividades e a elaboração de avaliações formais – orais, escritas e de compreensão auditiva – como também a escolha do livro paradidático. Para auxiliar a coordenadora são formadas equipes de trabalho compostas por professores atuantes naquele nível. A ideia é que o grupo, em conjunto, discuta e prepare o planejamento de cada unidade e as avaliações, o que tem se mostrado bastante produtivo no nível ITB devido ao envolvimento e diálogo constante entre os professores que compõem a equipe de trabalho.

Conforme disposto no Plano de Disciplinas, a metodologia adotada pela instituição segue os pressupostos da Abordagem Comunicativa²² de Ensino de Línguas (RICHARDS; RODGERS, 1986). O material didático adotado, a série *Top Notch*²³, publicada pela editora Longman/Pearson e destinada ao ensino de inglês para comunicação internacional, também se vincula aos princípios dessa

²² A Abordagem Comunicativa surge no final dos anos sessenta e início dos anos setenta e tem como objetivo resgatar o caráter social da linguagem por meio de um ensino que privilegia a interação “autêntica” e significativa. A teoria de linguagem que embasa o ensino comunicativo vê a linguagem não apenas como um sistema de estruturas, mas principalmente como veículo de comunicação. Assim, o conceito de competência comunicativa cunhado por Hymes (1981) inicialmente e mais tarde reinterpretado por Canale (1983) foi determinante para transformar o panorama estrutural que dominava o ensino de línguas, dando uma importância crescente ao significado e à função social da linguagem e não apenas ao domínio da gramática (RICHARDS; RODGERS, 1986). Segundo os princípios teóricos da Abordagem Comunicativa, aprender uma língua seria adquirir os meios linguísticos para desempenhar competentemente diferentes funções sociais através do discurso. O uso de atividades que oportunizam a interação e a troca de informações e conhecimento entre os participantes é característico dessa abordagem como, por exemplo: jogos, tarefas em pares ou em grupos, dramatizações entre outros. Vale observar que as atividades orais compreendem o uso de tarefas em pares ou em grupo que englobam exercícios de *information gap*, *de roleplay* e discussão em grupo em sua grande maioria.

²³ O livro *Top Notch 2B*, escrito por Joan Saslow e Allen Ascher, é composto por 5 unidades distribuídas da seguinte forma: **unidade 6** – *Eating well* (ênfase em expressões diversas para descrever e opinar sobre preferências alimentares, cardápios, pratos típicos e exóticos, dietas e hábitos alimentares para emagrecimento e ganho de peso); **unidade 7** – *Psychology and Personality* (ênfase na relação entre preferências de cor com aspectos/traços de personalidade e na descrição de personalidade); **unidade 8** – *Enjoying Arts* (ênfase no uso da voz passiva e de vocabulário para descrever e opinar sobre tipos de obras de arte diversas); **unidade 9** – *Living with Computers* (ênfase nos aspectos positivos e negativos sobre o uso da internet nos dias de hoje); **unidade 10** – *Ethics and Values* (ênfase na expressão de opinião sobre situações hipotéticas envolvendo escolhas éticas e valores pessoais e escrever texto opinativo sobre escolhas éticas, valores pessoais e dilemas).

abordagem de ensino conforme se depreende dos objetivos de ensino apresentados no manual do livro do professor. Destaco aqui três desses objetivos: (i) “ensinar a habilidade de comunicação de acordo com a situação, propósitos e papéis dos participantes”; (ii) “levar os alunos a consolidarem e desenvolverem sua competência comunicativa em inglês” e (iii) “combinar ao ensino de estruturas e regras do código linguístico, regras sociolinguísticas nas interações comunicativas”.

O principal objetivo do curso é, portanto, desenvolver a competência comunicativa (CANALE, 1983). Aqui se faz necessário ressaltar que o conteúdo programático da série de livros utilizada, conforme já constatado por Melo (2001), Pinheiro (2003) e Tamanini (2006) em seus trabalhos de pesquisa-ação nessa instituição, apresenta uma estreita relação com o currículo oficial de ensino de Língua Inglesa através da tradução literal das unidades temáticas do livro.

Daí deriva a grande importância do papel desempenhado pelo livro nas aulas de ILE no colégio. Outro fator que justifica a instauração do programa de ações pedagógico-discursivas se deve, principalmente, ao fato de a estrutura do livro adotado para o nível ITB no ano letivo de 2010 – a série *Top Notch 2B* – ser extremamente previsível e ‘gramaticalizada’ e com forte ênfase ao ensino de estruturas lexicais. Além disso, o livro *Top Notch 2B* é dividido em cinco unidades temáticas cujos tópicos discursivos, bem como sua abordagem são, a meu ver, mais voltados para o público adulto e, dessa forma, pouco interessante para o público adolescente das turmas do nível ITB e não condizentes, portanto, com as visões comunicativa e dialógica de linguagem (cf. seção 2.3.1) e a concepção sociointeracional de aprendizagem (cf. seção 2.3.2) que perpassam esta pesquisa.

Outro ponto que me parece essencial destacar se refere à adoção dos livros didáticos, uma vez que a escolha desse material é determinada exclusivamente pelo departamento de ensino do colégio “X”. Em linhas gerais, busca-se uma padronização do material adotado, já que é feita a opção por uma série de livros que atenda a realidade das 12 unidades do colégio, espalhadas pelo território brasileiro, o que inclui, por exemplo, sedes situadas em Manaus, Brasília, Porto Alegre, Santa Maria, dentre outros lugares. Não há, portanto, uma preocupação em atender as diferenças regionais ou as especificidades do corpo discente de cada escola.

3.4.3 Avaliação e engajamento discursivo

Cabe ainda destacar que um dos pontos fundamentais do projeto de ações pedagógico-discursivas diz respeito à ênfase na oralidade e sua estreita relação com o sistema de avaliação, o qual vem desde 2000 sofrendo alterações significativas anualmente, oscilando entre avaliações formais com uma ênfase maior em estruturas gramaticais e uma avaliação contínua com ênfase nas habilidades comunicativas e a valorização das atividades desenvolvidas na sala de aula.

No tocante à avaliação formal em 2010, cabe lembrar que essa aconteceu em duas instâncias: a **AP** (Avaliação parcial) e a **AE** (Avaliação escrita bimestral), ambas com pesos iguais e totalizando 100 escores cada. A mudança no sistema de avaliação de 2009 para 2010 objetivou promover uma equidade entre esses dois instrumentos de avaliação e com isso visou não só uma maior valorização das atividades desenvolvidas em sala de aula, mas principalmente um maior engajamento discursivo dos alunos. A **AP** é composta por **VOIs** (Verificação de objetivos individuais), testes que aferem duas das quatro habilidades: a habilidade de compreensão auditiva (40 escores) e a habilidade de produção oral (40 escores), ambas com o mesmo número de escores. Além disso, para totalizar os 100 escores, o professor dispõe de 20 escores referentes às tarefas que são distribuídos com base não só na participação e envolvimento do aluno nas atividades durante as aulas, mas é levada em conta também a realização das tarefas tanto de sala de aula quanto as de casa, como por exemplo, pesquisas na *Internet*, atividades de compreensão auditiva, dentre outras disponibilizadas no *blog*²⁴.

Foi justamente a ênfase nas atividades orais de sala de aula que possibilitou a inclusão no planejamento do nível ITB de atividades que contemplassem o debate sobre os textos midiáticos selecionados. Cabe ressaltar que para a operacionalização deste projeto fizeram-se necessárias mudanças no planejamento das unidades do livro desse nível, o que resultou na substituição de algumas atividades de *reading* e de atividades orais por atividades idealizadas

²⁴ Com o objetivo de facilitar o acesso ao material extra, um *blog* foi criado (vide figura p. 120).

com base nos vídeos, pois não seria possível dar conta, dentro do reduzido tempo disponível para a efetivação do extenso currículo do nível ITB, das atividades planejadas com base numa variedade de textos (cf. seção 3.6, quadro 7). Outro ponto que me parece essencial salientar diz respeito ao fato de o trabalho desenvolvido não ter ficado restrito à vivência escolar dos alunos da turma ITB 02; ao contrário, buscou-se incorporar essa vivência ao trabalho realizado com as outras turmas do nível.

A seção 3.5 a seguir é dedicada à descrição detalhada do **perfil dos participantes** envolvidos neste estudo. A fim de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, o nome de todos envolvidos aqui não será divulgado. Portanto, farei uso de nomes fictícios/avatars²⁵ para os alunos.

3.5

O perfil dos participantes

Com relação aos participantes, começarei por mim mesma, enfocando a minha experiência como aprendiz e professora de língua inglesa. A apresentação do meu *background* possibilita esclarecer como meu histórico pessoal, acadêmico e profissional contribuíram para a construção de meu perfil de professora, ou seja, como minhas experiências discentes e docentes ajudaram a compor a prática pedagógica desenvolvida em minha sala de aula. A influência das experiências discentes na prática é ressaltada por autores como Prabhu (1990) e Richards e Lockhart (1994). Nessa direção, Moita Lopes (1996, p. 179) afirma que é fundamental o professor se conscientizar de sua visão de linguagem e de aprendizagem para que “... as escolhas sobre o quê, o como, e o porquê ensinar...” sejam embasadas teoricamente.

3.5.1

Perfil da professora-pesquisadora

Nas malhas da memória, teço aqui um pouco de minha história de vida e profissional. Nasci em julho de 1959 e atuo como professora de inglês desde 1979. No entanto, ao contrário de muitos professores de ILE, o meu primeiro

²⁵ Avatar é uma representação gráfica de uma pessoa. Neste estudo, eu pedi que os alunos escolhessem seus nomes fictícios e criassem seus avatares através de um site gratuito, disponível em www.faceyourmanga.com.

contato com a língua inglesa não aconteceu na escola e, sim, num curso particular de línguas, onde fui matriculada por meus pais que acreditavam ser o inglês importante para meu futuro. A princípio, essa decisão ia contra a minha real vontade que era de aprender francês, e não inglês, influenciada, talvez, por minha professora de francês do antigo curso ginásial. Assim, de uma forma imposta, começou minha ligação com a língua inglesa. O currículo desse curso era baseado no método audiolingual, portanto, pautado nas visões estruturalista de linguagem e behaviorista de aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 1986). Nesse método, a habilidade oral é priorizada a partir da repetição e memorização das estruturas dadas e o aluno é posto na condição de mero imitador de modelos.

Foram, contudo, sete anos de uma aprendizagem prazerosa a ponto de me levar a fazer o curso de um ano de formação de professor da mesma instituição. Desse modo, em 1979, com 19 anos de idade, passei de aprendiz a professora e começava, então, a minha história profissional de uma forma casual, sem a percepção de choques ou embates entre teoria e prática pedagógica, mas principalmente sem a percepção da importância do professor de línguas trabalhar com base na perspectiva da historicidade e da construção em suas aulas. Na realidade, a falta de questionamento acerca de minha prática mecânica se explica na minha rápida e pouco reflexiva formação de “professor”, ou seja, no treinamento mecânico de técnicas de sala de aula realizado para capacitar ex-alunos (FREIRE, 1998; MOITA LOPES; FREIRE, 1998), como eu, para reproduzir o modelo de ensino-aprendizagem adotado pelo curso de línguas.

O contato com a sala de aula de ILE desse curso de línguas, juntamente com as matérias eletivas em Linguística Aplicada e Literatura Inglesa da Faculdade de Turismo e a influência dos meus professores do curso de letras do CUP (atual Faculdade da Cidade) me levaram a uma mudança radical acerca de minha escolha profissional. Em função do meu interesse pelo estudo da língua, decidi abandonar o curso de turismo e ingressar no de Letras com Licenciatura dupla (Português-Inglês). Decidi, dessa forma, me tornar professora de ILE e enfrentar os desafios da profissão.

Após minha graduação em 1982, continuei trabalhando no curso de línguas citado, com uma carga horária correspondente a oito turmas, além de participar dos cursos de aperfeiçoamento em Língua Inglesa e Metodologia oferecidos pela instituição. Porém, já não aceitava mais de forma não reflexiva a prática

pedagógica imposta pelo curso, reduzindo-me ao papel de mero executor de um modelo pronto (MOITA LOPES, 1996; MOITA LOPES; FREIRE, 1998) e minhas inquietações pedagógicas só aumentavam com o passar dos anos. Em busca, então, de um aprimoramento de meus conhecimentos e de uma posição mais crítico-reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem, ingressei em 1985 no curso de Especialização em Língua Inglesa da UERJ.

Logo após o término da especialização em 1986, comecei a lecionar num curso de línguas que tinha uma proposta pedagógica totalmente oposta à minha experiência profissional até então. A Abordagem Comunicativa surgiu, a princípio, como um desafio assustador para uma professora com uma formação estruturalista-behaviorista de ensino-aprendizagem tão longamente absorvida e profundamente arraigada (NEVES, 1998), mas, ao mesmo tempo, se colocou como algo instigante e enriquecedor na medida em que propiciou o meu crescimento e aprimoramento profissional. Os 12 anos que se seguiram exigiram um exercício contínuo e criativo no planejamento de minhas aulas para torná-las dinâmicas e comunicativas, mas, principalmente, permitiram através de leituras, discussões e treinamento uma melhora de minha competência aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993) e, conseqüentemente, de meu fazer pedagógico. Isso resultou numa mudança no meu modo de ver a sala de aula, além de me levar a repensar meus conceitos básicos de linguagem, de ensino-aprendizagem e dos papéis de professores e alunos nesse processo.

Cumprir destacar que os anos trabalhados nessa escola de idiomas me possibilitaram um bom aprimoramento profissional, inclusive com duas viagens à Inglaterra em 1990 e 1995 para fins de estudo, custeadas pela instituição. Além disso, esse período foi importante também, pois me incentivou a começar olhar para minha prática e desenvolver alguns trabalhos de pesquisa apresentados em *workshops* e congressos dentro e fora do Brasil como, por exemplo, minha apresentação no LABCI realizado em Buenos Aires em 1992 quando apresentei um trabalho intitulado *Can British Legends be fun?* desenvolvido com minhas turmas do nível avançado.

Em meados de 1998, comecei, pela primeira vez, nos meus quase 20 anos de magistério, a lecionar em um colégio da rede federal de ensino do Rio de Janeiro, no qual desempenho uma função dupla – a de professora de ILE e a de

coordenadora²⁶ do nível 3A (nível avançado, na época). O meu trabalho consiste no planejamento bimestral das unidades do livro didático (na época, a série *New Interchange 3*, dos autores Jack C. Richards, Jonnathan Hull and Susan Proctor), escolha e implementação de materiais extras e de apoio, além da idealização de avaliações orais e escritas.

Foi, então, nesse contexto que surgiu a motivação para o desenvolvimento de minha dissertação de mestrado, defendida em 2006. Constatei que, ao atuar neste colégio, que adota o mesmo enfoque comunicativo que estava acostumada a trabalhar no curso de línguas, muitas vezes, a implementação da Abordagem Comunicativa em minhas aulas se tornava difícil ou até mesmo inviável devido a vários fatores. Ressalto aqui: dificuldades materiais; contraste entre as expectativas interacionais do professor (busca de uma participação mais efetiva dos alunos para o desenvolvimento da competência comunicativa) e dos alunos (não valorização da disciplina, a falta de percepção da sala de aula como um espaço possível para se discutir questões ligadas à vida social) e a dissonância entre Currículo (cumprimento do programa de conteúdo) e Tempo (institucional).

Foi a partir, então, desse quadro de conflito que decidi ingressar no curso de mestrado em 2003, movida pela vontade de aprimorar-me intelectual e profissionalmente e de buscar respostas para muitos de meus dilemas cotidianos. Defendi em meados de 2006 minha dissertação de mestrado, intitulada “Práticas discursivas midiáticas em aulas de inglês: flexibilizando as fronteiras da identidade social de gênero”, cujo trabalho com textos midiáticos diversos, num contexto de letramento escolar, apontou a importância de nós, professores, trabalharmos com textos da mídia dentro de uma perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem. Esse estudo objetivou tornar visível para os alunos, nos eventos de letramento midiático, outros modos de se construir a masculinidade na contemporaneidade e, assim, buscou-se reconfigurar uma perspectiva essencialista na definição do masculino e do feminino no discurso de sala de aula, levando os alunos a compreender a construção da identidade social de gênero como efeitos de nossas práticas discursivas.

A reflexão oportunizada a partir do trabalho com textos midiáticos, em especial, as dinâmicas com trechos/segmentos de novelas e filmes apontaram para

²⁶ Atualmente exerço a função de professora/coordenadora do nível intermediário B (ITB).

a força da TV e do vídeo como instrumentos valiosos no suporte ao livro didático e ao trabalho pedagógico em nossas salas de aulas. Além disso, a reflexão a posteriori que fiz a respeito dos resultados de minha pesquisa de mestrado ampliou meu entendimento sobre uma série de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de ILE, dentre as quais destaco: (i) os alunos não são meros receptores de informação, mas atores na construção de sentidos com os outros participantes em sala de aula; (ii) a nossa prática local de sala de aula deve estar aberta para o mundo, principalmente quando se trata de ensino de uma língua estrangeira e não deve se limitar ao ensino de estruturas gramaticais e lexicais; (iii) o trabalho com textos midiáticos pode ser um instrumento valioso para introduzir a discussão de temas pouco recorrentes nas aulas tradicionais de ILE e (iv) o uso de vídeos pode ser um caminho para chegar ao aluno e promover seu engajamento discursivo. Contudo, é preciso estar ciente que a simples introdução de vídeos não significa uma reversão automática dos padrões interacionais em sala de aula.

Com o objetivo de ampliar a postura reflexiva sobre o discurso em sala de aula e a construção de padrões interacionais mais simétricos e colaborativos, com uma participação mais espontânea e ativa dos alunos nas aulas de ILE, ingressei em 2009 no curso de Doutorado em Estudos da Linguagem da PUC - Rio. Movida mais uma vez pela vontade de aprimorar-me intelectual e profissionalmente e de conjugar meus saberes tácitos com meus estudos sobre a interação em ambientes pedagógicos e o uso da pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000) a fim de promover um ambiente de ensino-aprendizagem mais atraente ao aluno e que alavancasse sua participação, dei início a esta investigação.

3.5.2 Perfil das professoras da equipe do ITB

Trago a seguir as palavras das professoras do nível ITB e da colega crítica com o objetivo de apresentar um breve resumo do histórico pessoal, acadêmico e profissional de cada profissional envolvido neste estudo. A fala de cada professora permite desvelar suas crenças e entendimentos sobre o ensino-aprendizagem de ILE, destacando a relevância de se trabalhar na perspectiva dos multiletramentos

na contemporaneidade. Em linhas gerais, o relato de cada professora traz consigo um *feedback* sobre as atividades desenvolvidas no ano de 2010. Ressalto que esses relatos foram escritos pelas próprias professoras com base nas questões do questionário, denominado “*Feedback dos professores*” (anexo 12).



Professora A: Carol

Sou formada em Letras pela PUC-RS desde 2000 tenho mestrado em Linguística Aplicada também pela PUCRS, cheguei a cursar doutorado também em Linguística por dois anos, mas não concluí. Estou concluindo este ano uma Especialização em Tradução Inglês- Português pela Universidade Gama Filho. Sou professora de inglês há 12 anos e trabalho nesta instituição federal de ensino há sete anos. Anteriormente, fui professora de curso de inglês e professora particular.

✓ **Crenças e entendimentos sobre o ensino de ILE**

Acredito que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira envolve uma série de aspectos pedagógicos, psicológicos e estruturais. Quanto ao aspecto pedagógico, é importante observar um plano de diretrizes a serem seguidas pelo professor para trabalhar um conteúdo, o que deve ser priorizado, o que pode ser deixado de lado. Fazemos essas escolhas a todo o momento, pois temos que seguir um calendário, um cronograma, cada turma tem um ritmo, e tudo isso deve ser levado em conta quando planejamos nossas aulas. Quanto ao aspecto psicológico, acho de vital importância criar um clima amistoso em sala de aula para que os alunos participem das atividades, sintam-se motivados e falem sobre suas experiências. Por fim, quanto ao aspecto estrutural, é muito bom poder contar com uma sala com um número não muito grande de alunos, em torno de quinze alunos, que eles estejam posicionados em círculos para poderem discutir os assuntos apresentados e que a gente tenha material para utilizar vídeos e áudios que enriqueçam nossas aulas. Dessa forma, podemos criar um ambiente adequado para despertar o interesse do aluno na língua inglesa e talvez, assim, possamos motivá-los a ter uma participação mais espontânea e efetiva nas dinâmicas propostas.

Eu acredito que o vídeo é uma ferramenta auxiliar muito útil no momento em que vivemos. A tecnologia hoje tem uma importância muito grande na vida da sociedade e por isso deve ser também empregada na sala de aula. Por enquanto, é o recurso que podemos utilizar em nossas salas de aulas dadas nossas limitações. É um recurso que pode ser utilizado em grande quantidade desde que se trabalhe de forma diferenciada a cada utilização e que os vídeos sejam adequados e relevantes ao grupo de alunos. Nem sempre acertamos, mas acho que objetivemos sucesso esse ano e aprenderemos com o que observamos para melhorar ainda mais ano que vem. Esse, aliás, é um ponto bastante positivo da nossa equipe: aprender com a avaliação do trabalho realizado.

O uso de vídeos facilita bastante, pois, de fato, torna as aulas mais interessantes. Os vídeos são formas autênticas de uso da língua inglesa e, por isso, contribuem para ilustrar o ponto a ser explanado pelo professor. Além disso, tais vídeos são familiares à maioria dos alunos que costumam acessar esses sites no seu dia a dia. Assim, esses vídeos contribuem para iniciarmos um tópico, como *warm-up*, para preenchimento de exercícios de fixação de pontos gramaticais ou para despertar o interesse dos alunos em determinado assunto e, assim, promover a troca de informação/opiniões e a discussão temas diversos.

A aula de inglês pode sim, ser um espaço de discussão de temas ligados à vida social e os vídeos contribuem para que os alunos se vejam em certas situações apresentadas ou até que mudem de opinião a respeito de determinados tópicos. As aulas esse ano tiveram um saldo positivo por termos trabalhado sempre com a preparação dos tópicos através de vídeos, esse ponto foi crucial para todo o trabalho. Não houve um capítulo que não tenha sido trabalhado com vídeo. Acredito que esse fato contribuiu bastante para o interesse dos alunos. Acho que os materiais que mais agradaram aos alunos foram os vídeos que tratavam de alimentação. Nesse tema, trabalhamos com vídeos sobre alimentos estranhos no mundo inteiro, com um documentário sobre os alimentos das lanchonetes de *fast food*, guloseimas preferidas dos alunos além de problemas relacionados à alimentação. Pudemos trabalhar o tópico exaustivamente, mas de forma atraente com o auxílio de vídeo. Certamente, se o capítulo fosse trabalhado sem as atividades complementares não teria atingido o mesmo efeito sobre os alunos. Outro material que teve uma resposta bastante positiva foi o debate com base no filme “*O Clube do Imperador*”, uma vez que os alunos participaram de

forma ativa na defesa de seus pontos de vista. O fato de a questão discutida – ética no contexto escolar – estar ligada à realidade dos alunos contribuiu para o engajamento dos alunos no debate.



Professora B: Dani

Fiz graduação na PUC-Rio em licenciatura plena Português-inglês e me formei em 1977. Depois fiz graduação em Tradução na PUC-Rio também e me formei em 1981.

Estou no magistério há 25 anos. Trabalhei os oito primeiros no Colégio Gink e dois anos no CEL, ambas as instituições privadas. Fui professora do Colégio Estadual Julia Kubitschek por 17 anos, e agora leciono há 15 anos numa instituição federal, situada no Rio de Janeiro. Nos últimos quatro anos, faço parte da equipe do nível ITB e junto com a coordenadora e a outra professora temos buscado elaborar materiais para trabalhar com textos midiáticos, em especial, filmes/vídeos com o objetivo de tentar trazer uma nova luz ao trabalho pedagógico que realizamos, buscando favorecer uma maior participação dos alunos. Como tradutora traduzi 33 livros pela Editora Record.

✓ **Crenças e entendimentos sobre o ensino de ILE**

Acredito que o uso de vídeos do *YouTube* ou de segmentos de filmes contribua para uma aula mais interessante, dinâmica e atualizada, além de fornecer material autêntico, o que contribui muito para a motivação dos alunos. O uso de tais recursos visuais não apenas pode tornar a aula mais atraente e facilitar a aprendizagem, mas, a meu ver, pode abrir espaço para a discussão de temas ligados à vida social. Em primeiro lugar porque aprendemos melhor aquilo que faça sentido para nós, e para tal, nada melhor para fazer sentido para nós do que a nossa realidade. Percebo, em minhas aulas, que as atividades e materiais que mais chamam atenção dos alunos e os motivam a participar das aulas são aquelas que fazem parte da realidade deles, ou seja, atividades dinâmicas, que envolvam recursos visuais e que demandem interação. Bons exemplos são atividades de vídeo, internet, músicas e jogos interativos. É esse entendimento que motiva a

equipe do ITB, em especial, a coordenadora, a passar horas navegando na Internet em busca de vídeos que possam enriquecer nossas aulas como também a elaborar atividades que levem os alunos a participarem colaborativamente das dinâmicas envolvendo os textos selecionados.



Professora e colega-crítica: Tati

Há cerca de vinte anos sou professora de inglês. Comecei a lecionar em um curso livre, tendo por única formação então o curso de sete anos na Cultura Inglesa. Na ocasião cursava o último ano da faculdade de História na UFRJ. Identifiquei-me tanto com a experiência de ajudar alunos totalmente iniciantes a interagirem com uma língua nova que resolvi buscar uma formação mais sólida na área de ensino de idiomas. Cursei bacharelado e licenciatura em inglês e suas respectivas literaturas na UERJ de 1991 a 1994 e fiz também uma especialização em literaturas de língua inglesa na mesma instituição de 1995 a 1996. Ao longo desse período atuei em cursos livres de idiomas, nos níveis básico, intermediário e avançado.

Em 1998 ingressei por concurso público no Colégio “X” do Rio de Janeiro e desde então leciono nessa instituição. Lá tive contato logo no início com colegas que na época cursavam o mestrado em linguística aplicada na UFRJ. Ao inteirar-me sobre as temáticas de pesquisas que se voltavam para reflexões tais como sobre a interação em sala de aula entre alunos e professor, sobre o processo de aquisição de LE, sobre o papel das narrativas na construção da identidade do professor, constatei a necessidade de também problematizar a minha atuação docente e encantei-me com a possibilidade de voltar a estudar. Ingressei no mestrado em linguística aplicada na UFRJ em 2000 e a minha dissertação consistiu em uma pesquisa-ação. Investiguei a implementação em minha sala de aula de inglês como LE de uma proposta de ações pedagógicas e discursivas, a qual elaborei a partir de leituras, da minha experiência docente e de sugestões de colegas. Nos primeiros anos que se seguiram à conclusão do mestrado, minha prática se beneficiou e foi em grande parte inspirada pelo que aprendi com a pesquisa-ação. Mantive a postura reflexiva sobre o discurso em sala, sobre os

padrões interacionais, dentre outros aspectos. No entanto, já faz algum tempo que tenho notado que caí em uma certa letargia. Sou atualmente coordenadora de um nível iniciante e tenho percebido minha atuação muito limitada ao desenvolvimento dos aspectos linguísticos e pior ainda, valendo-me em grande parte, exclusivamente do livro didático. Tenho observado que muitos alunos se casam do mesmo tipo de aula, principalmente, quando o professor fica preso ao ensino da gramática e mantém a mesma rotina interacional na apresentação dos conteúdos do livro didático ou na condução das atividades em sala de aula.

✓ **Crenças e entendimentos sobre o ensino de ILE**

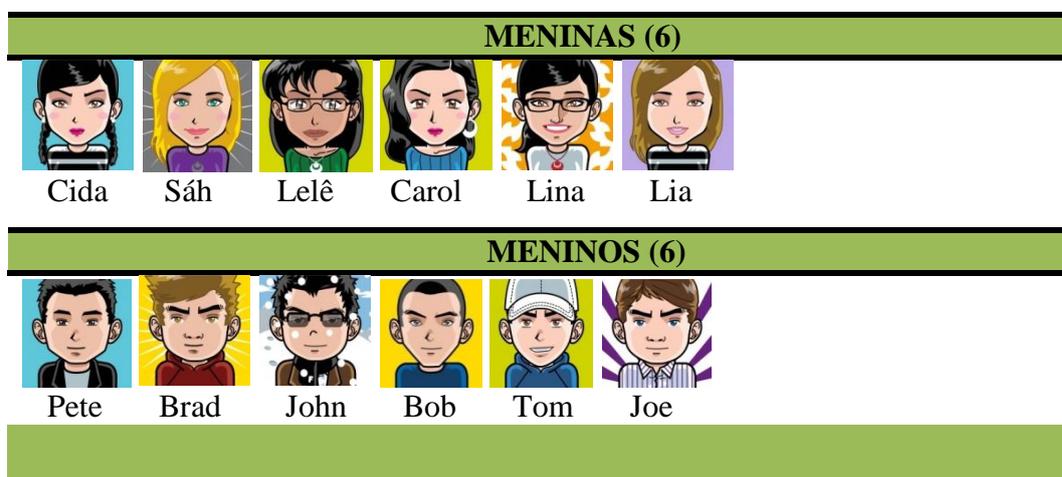
Penso que o trabalho com textos variados, como por exemplo, o uso de filmes/vídeos, possibilite que o professor articule o linguístico com preocupações de cunho socioeducacional, usando o inglês para que os alunos possam pensar sobre o mundo em que vivem e sobre eles mesmos como sujeitos sociais. Outro aspecto que o trabalho com este recurso favorece é a exploração da multimodalidade em sala de aula, o que, de qualquer forma, está totalmente ligado à vida social. A vida, o mundo são multimodais; as pessoas, os alunos cada vez mais interagem por meios que não só os verbais e isso em uma velocidade cada vez mais vertiginosa. Penso que é papel da escola contribuir para ampliar o repertório dos alunos, de modo que eles possam refletir sobre palavras, música, imagens na construção de significado. Penso que o professor ao explorar mais vídeos da internet, anúncios e séries de TV e músicas em sala de aula, ou seja, ao utilizar outras linguagens em seu trabalho cotidiano, possa diminuir o *gap* entre as aulas e o mundo com que os alunos se deparam fora da escola.

3.5.3 Perfil dos alunos da turma ITB 02

Os dados para análise foram gerados em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, do nível **ITB**, no ano letivo de 2010. As gravações das aulas englobaram o período entre abril e meados de novembro com interrupções nos seguintes períodos: duas semanas em julho durante as férias escolares e nas semanas reservadas para a realização das avaliações bimestrais ao longo do ano letivo. A carga horária semanal dessa série é composta por dois tempos geminados

de 45 minutos cada e um tempo de 45 minutos. Devido ao tempo necessário para realização das atividades foram priorizados os **tempos geminados** nas aulas gravadas. Vale ressaltar mais uma vez que a turma escolhida foi consultada e informada dos objetivos da pesquisa.

Passo a seguir a traçar um breve perfil dos alunos no tocante a características pessoais, a partir de minha observação pessoal e das informações colhidas nos questionários 1 e 2 (**anexos 10 e 11**) e nos diários e notas de campo. É importante destacar também que os nomes utilizados na análise são fictícios e que foi solicitado aos alunos que criassem seus avatares²⁷. A turma em que a pesquisa foi implementada era composta por **6** meninas e **6** meninos, com idades entre **treze e quinze anos**. Como já apontado anteriormente, ao compararmos as funções e competências comunicativas que os alunos da turma dominam com as propostas²⁸ pela **ACTFL** (American Council on the teaching of foreign languages, 2010), o nível de proficiência desses alunos se enquadrou, especificamente, no nível avançado mediano. Espera-se, assim, que os alunos apresentem um bom domínio de vocabulário para narrar, descrever e expressar suas ideias e que sejam capazes de desenvolver com facilidade tarefas comunicativas relacionadas a temas diversos.



²⁷ Avatar é uma representação gráfica de uma pessoa. Neste estudo, foi solicitado que os alunos escolhessem seus nomes fictícios e criassem seus avatares através de um site gratuito, disponível em www.faceyourmanga.com. Infelizmente, não houve tempo hábil para que os alunos se apresentassem da mesma forma que os professores, o que iria, de fato, enriquecer o trabalho e valorizar as vozes dos aprendizes.

²⁸ As diretrizes para as competências e funções comunicativas para um aluno considerado de nível avançado mediano podem ser acessadas neste endereço: <http://actflproficiencyguidelines2012.org/>. Os comentários sobre o domínio de inglês dos alunos, ou seja, sua habilidade de se comunicar e entender a língua são baseados nessas diretrizes.



Cida

Apesar de não cursar nenhuma escola de línguas atualmente, a aluna apresenta um excelente nível de fluência com amplo domínio de estruturas gramaticais e riqueza de léxico. Relaciona-se bem com os colegas e participa de forma efetiva nos trabalhos em pares, em grupo e, principalmente, nos debates. Possui um perfil calmo, porém sabe se posicionar de forma clara e firme nas discussões, conduzindo os debates muitas vezes com colocações bem maduras para uma adolescente de 15 anos. Define-se como uma jovem feliz, mas preocupada com o que acontece no mundo. Além disso, ela tem duas paixões: trabalhos artísticos e livros (Adora desenhar!). Talvez, por isso os vídeos e as atividades relacionados ao tema da unidade 8 (*Enjoying the Arts*) lhe agradaram muito. Para Cida, as aulas de inglês foram excelentes porque “nos propiciaram um ambiente no qual podemos pensar e nos expressar em inglês.” A atividade que mais chamou sua atenção foi a do vídeo *Strangers*. A aluna se identificou muito com dois personagens de dois filmes trabalhados: (i) *Todd Anderson (Dead Poets Society)* devido ao fato de ele “gostar muito de poesia e arte e ter muita coragem para seguir seu sonho”; (ii) *Mr. Hundert (The Emperor’s Club)*, pois “assim como o professor, muitas vezes nos encontramos em dilemas éticos muitos sérios”. Excelente desempenho como observadora de um dos debates, teceu comentários interessantes sobre as falas dos debatedores. (15 anos)



Sáh

Aluna com um bom domínio de inglês. Estuda também em um curso livre, estando em um nível intermediário. Apesar de ser uma das mais jovens da turma, é muito falante e está sempre disposta a opinar e debater com os colegas acerca dos temas abordados em aula. Relaciona-se bem com os colegas e participa de forma efetiva nos trabalhos em pares e em grupo. Define-se como uma jovem relativamente comum que gosta de ler, de cinema e de arte (mangá). Para a aluna, o debate sobre os personagens *Mr. Hundert* e *Sedgewick Bell* (do filme *The Emperor’s club*) foi o mais interessante. Assim como Cida se saiu muito bem no papel de observadora do debate sobre o filme *The Emperor’s club*. Fez comentários pertinentes sobre as falas dos colegas e manifestou sua opinião sobre o assunto. No questionário de *feedback*, a aluna sugeriu que sempre houvesse debates e ressaltou que “atividades fora da sala de aula também seria bem interessante, por exemplo, marcar uma aula ao ar livre com todas as turmas de ITB em que só falaríamos inglês, iria ser bem interessante”. (13 anos)

 <p style="text-align: center;">Lelé</p>	<p>Aluna com um bom domínio de inglês (tendo em mente as diretrizes da AFCTL em relação à habilidade oral) e com um bom conhecimento de chinês devido ao fato de ter morado e estudado dois anos na China. A aluna se destaca por seu perfil agitado, expansivo e alegre. Ela é uma jovem muito comunicativa e está sempre disposta a opinar e debater com os colegas acerca dos temas abordados em aula também. Define-se como uma jovem não comum que apresenta opiniões que fogem do senso comum. Adora navegar na Internet. Para a aluna, os debates são legais, pois estimulam os alunos a expressar suas próprias ideias. Achou muito interessante o trabalho com o vídeo <i>Strangers</i>. O comentário da aluna sobre o debate do filme <i>The Emperor's club</i> foi revelador do enquadre conversacional da atividade: "Foi um debate mesmo!" (14 anos)</p>
 <p style="text-align: center;">Carol</p>	<p>Não cursa nenhuma escola de línguas. Possui um nível de conhecimento linguístico e fluência um pouco aquém do esperado para o nível. Em sala, é um tanto tímida e possui um tom de voz baixo. Contudo, apresentou, ao longo do ano, uma boa participação nas atividades. Suas características não a impediram de participar das discussões mesmo que para expressar sua opinião tivesse que recorrer ao uso da L1 em algumas situações. Descreve-se como uma jovem comum que gosta de dança, balé. Observo que a aluna demonstrou bastante envolvimento no debate sobre o filme <i>The Emperor's club</i>. (14 anos)</p>
 <p style="text-align: center;">Lina</p>	<p>Aluna tem um nível razoável de inglês, dentro do que é esperado para o nível (com base nas diretrizes da AFCTL em relação às habilidades necessárias para o nível avançado). Contudo, não é muito aplicada na realização dos trabalhos solicitados e se dispersa facilmente. Sua participação nas atividades orais oscilou muito durante o ano. Participava mais quando solicitada, porém sua participação nas atividades com os textos midiáticos e vídeos sobre arte surpreendeu. A aluna se destacou na discussão sobre o que é arte e na sua apresentação sobre o seu tipo de arte favorito: literatura (a aluna adora ler), principalmente, os livros da escritora americana Lisa Jane Smith, em especial, o livro <i>The Vampire Diaries: The Return</i> (o sexto livro da série), lançado em março de 2010. (15 anos)</p>



Lia

Aluna com inglês bastante fluente. Estuda em uma escola de idiomas, cursando um nível intermediário. É uma aluna bastante participativa e interessada nas atividades desenvolvidas em sala de aula, trazendo argumentos interessantes para ilustrar seus pontos de vista. Suas opiniões ajudaram a movimentar os debates ao longo do ano. É uma líder natural e, em alguns debates, assumiu o papel de conduzi-los. Lia se destacou na atividade sobre o filme *The Emperor's club*, denominada 'observadores x debatedores'. A aluna vai estudar no Japão no próximo ano e, com certeza, vai deixar saudades, pois se relacionava bem com os colegas e com seu perfil calmo, porém envolvente, sempre exerceu uma influência positiva no grupo, principalmente, com relação ao colega de classe Joe. (15 anos)



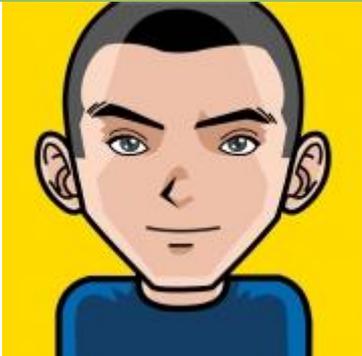
Pete

Aluno com um excelente domínio de inglês. Estuda também em um curso livre, estando em um nível intermediário. É muito falante e está sempre disposto a opinar e debater com os colegas acerca dos temas abordados em aula. Sua participação nos debates e atividades com os segmentos de filmes foi bastante expressiva. Poderia definir o seu perfil como uma "caixinha de surpresa" na medida em que sua participação trouxe muitas vezes um olhar para a diferença nas discussões. Define-se como um jovem de personalidade e opiniões fortes e interesses que fogem do senso comum como, por exemplo, sua identificação com as letras das composições do cantor americano Eminem. (15 anos)



Brad

Aluno já fez intercâmbio nos Estados Unidos e sempre enriqueceu os debates com comentários sobre sua vivência fora do país. Descreve-se como extrovertido e um amante de vídeos do *YouTube* e séries de TV. Possui excelente fluência e riqueza de léxico com ótimo desempenho nas atividades de compreensão auditiva e quando nas conversas sobre os vídeos ou segmentos de filmes parecia estar disperso ou pouco interessado na discussão, sempre que solicitado, trazia contribuições valiosas para a discussão sobre alguma matéria que tinha lido na internet ou assistido na TV. Na atividade de *Trial* sobre a conduta e ações dos personagens *Sedgewick Bell* e *Mr. Hundert* desempenhou com maestria o papel de advogado de acusação. De fato, Brad é muito falante, relaciona-se bem com os colegas e participa de forma efetiva nos trabalhos em pares e em grupo, se posicionando de forma clara e firme nas discussões. (14 anos)

 <p>John</p>	<p>Aluno apresenta um excelente nível de fluência com amplo domínio de estruturas gramaticais e riqueza de léxico e um delicioso sotaque britânico. Cursa também o nível intermediário de uma escola de idiomas. É muito falante, relaciona-se bem com os colegas e participa de forma efetiva nos trabalhos em pares e em grupo e suas opiniões ajudam a movimentar os debates. Assim como as alunas Cida e Lina, John é um líder natural, se posicionando de forma clara e firme nas discussões e sempre dominando os turnos nos debates. Define-se como um jovem feliz que dá muito valor aos amigos. O aluno se destacou na apresentação do <i>Trial</i> como advogado de defesa. (14 anos)</p>
 <p>Bob</p>	<p>Possui um conhecimento linguístico e fluência aquém do esperado para o nível. Não é muito esforçado e ao longo do ano não se dedicou com afinco para acompanhar o nível da turma e superar suas dificuldades. Talvez, por isso sua participação nos debates não foi muito marcante, principalmente, nas atividades do primeiro semestre. Recorreu algumas vezes ao uso da L1 para expressar seus pontos de vista. Porém, sua participação nas atividades com o filme <i>Strangers</i> surpreendeu. O aluno participou de forma bem expressiva na discussão sobre a realidade e a questão da violência retratada no vídeo. Sua opinião ajudou a movimentar o debate e o aluno pareceu estar bem motivado e interessado. (15 anos)</p>
 <p>Tom</p>	<p>Aluno com um bom domínio de inglês. Estuda também em um curso livre, estando em um nível intermediário. Apesar de ser um jovem falante e extrovertido, sua participação nas atividades orais oscilou muito durante o ano, principalmente, no primeiro semestre. Isso se deu ao seu envolvimento e dedicação exclusiva no curso preparatório para os exames da Escola Naval. Após a prova da Escola Naval, o aluno se tornou mais presente e participativo nas aulas. No terceiro bimestre, o aluno participou mais dos debates com os colegas acerca dos temas abordados em aula. (14 anos)</p>

 <p style="text-align: center;">Joe</p>	<p>Aluno novo na escola por ter sido transferido de outra unidade. Cursa escola de línguas em um nível intermediário. Possui um nível muito bom: boa fluência e conhecimento gramatical e lexical. É um aluno dedicado e sério e um tanto tímido que cumpre todas as tarefas e participou mais das discussões quando estimulado ou provocado. Apesar de ter um bom domínio do inglês e tecer opiniões bem elaboradas sobre os assuntos abordados, apresentou, muitas vezes, certo constrangimento de falar em grupos maiores. Contudo, nas conversas sobre os vídeos ou segmentos de filmes parecia estar atento e interessado nas discussões. Achou o vídeo <i>Strangers</i> interessante por trazer um olhar sobre a outridade. (14 anos)</p>
--	---

Quadro 6 - Perfil dos alunos

Apesar do quadro acima descrever de forma sucinta as características de cada aluno, é possível perceber pela descrição dos participantes que cada qual apresenta as suas especificidades e estas estão em jogo durante as dinâmicas interacionais dos segmentos analisados no capítulo 4.

Tendo, portanto, descrito o contexto de pesquisa, detalhado os procedimentos metodológicos usados na geração dos dados e apresentado o perfil dos participantes, detalho a seguir os procedimentos pedagógicos usados na elaboração da proposta de ações pedagógico-discursivas desta investigação.

3.6

Desenho do programa de ações pedagógico-discursivas

A elaboração da proposta de ações pedagógico-discursivas teve como fio condutor a tentativa de redescritção das práticas interacionais nas aulas de inglês do nível ITB do colégio “X”, com vistas a favorecer uma maior participação dos alunos, bem como uma interação mais simétrica e cooperativa. Como já discutido na introdução deste trabalho, cheguei à constatação de que a falta de interesse de muitos alunos nas aulas de ILE e, por conseguinte, sua participação pouco efetiva estava associada a um conjunto de fatores. Foi destacada, primeiramente, a observação de uma prática pedagógica que vinha sendo muito marcada, sobretudo, pela preocupação com aspectos sistêmicos do ensino da LE e pela dominância discursiva do professor (cf. resultado de pesquisa desenvolvida em

minha sala de aula por Leite em 2002). Em segundo lugar, foi apontado o tipo de conteúdo programático enfatizado no livro didático que, em seu desenho de unidades, apresenta tópicos discursivos pouco atraentes e uma estrutura extremamente previsível, com forte ênfase no ensino de estruturas lexicais e gramaticais, o que gerou insatisfação da equipe do ITB com a adoção desse material pela instituição de ensino. O terceiro ponto se refere à organização/prática interacional através da qual o conteúdo era trabalhado e que tornava a aula bastante desvinculada da realidade e interesses dos alunos.

Todo esse quadro levou-nos à formulação desta proposta que constitui um conjunto geral de objetivos e procedimentos, funcionando como referencial inicial para a ação em sala de aula. Contudo, esse programa – fruto do movimento de reflexão sobre a interação nas salas de aula de inglês – não teve um caráter prescritivo, de aplicação mecânica à prática em sala de aula. O objetivo, justamente, foi que essa proposta funcionasse como uma instância teórica, em constante diálogo com a prática desenvolvida em sala de aula, de modo que teoria e prática se retroalimentassem e contribuíssem para ampliação do entendimento sobre a interação neste contexto, bem como a sustentabilidade das mudanças alcançadas nas práticas interacionais.

Em consonância com as questões de pesquisa que orientam a presente **PA**, a proposta se apresenta como um guia aberto, fundamental para o monitoramento e aperfeiçoamento das práticas interacionais. Ela é também, todavia, passível de reconfiguração, conforme a prática mesma apontar necessário, reiterando-se, assim, a ideia de circularidade entre teoria e prática, o que também ressalta o movimento cíclico da **PA**.

Outro aspecto importante a considerar é o de que as ações planejadas foram desenvolvidas para atender um contexto específico, qual seja, o de turmas com um número reduzido de alunos e com nível de inglês avançado mediano (cf. o guia da ACFTL). Desse modo, as ações foram pensadas tendo em vista o nível de conhecimento linguístico dos aprendizes e as condições de trabalho que o colégio “X” oferece, as quais com certeza diferem do panorama geral do ensino de LE em escolas públicas.

Com base no exposto, trago no quadro 7 a seguir os principais pontos do programa de ações pedagógico-discursivas:

(i)	Reorientar o trabalho com a habilidade oral em sala de aula, focalizando a competência comunicativa e fazendo com que a comunicação em sala de aula acontecesse de forma menos controlada e mais dinâmica e colaborativa, resultando num aperfeiçoamento daquela habilidade por parte dos alunos;
(ii)	Focalizar, sobretudo, a habilidade de produção oral (desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regrado, dramatizações, júri simulado, dentre outras atividades), ou seja, as conversas e dinâmicas instanciadas pelos textos midiáticos, em particular, os debates motivados pelo trabalho com filmes e/ou vídeos do <i>YouTube</i> ;
(iii)	Flexibilizar a assimetria e os padrões interacionais típicos da sala de aula que segue um esquema de aula convencional, a fim de alavancar uma maior participação dos alunos durante as aulas;
(iv)	Promover o envolvimento dos alunos com o trabalho realizado com o objetivo de formar alunos menos passivos e mais engajados nas atividades realizadas;
(v)	Criar oportunidades de interação em pares, trios ou em grupos pequenos como forma de tentar valorizar mais a voz dos alunos e oportunizar o desenvolvimento do seu senso crítico sobre os temas trabalhados.

Quadro 7 - Principais pontos da proposta

Na tentativa, portanto, de viabilizar maior participação discursiva e reflexiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e de dotar a sala de aula de um caráter mais conversacional do que o usual em contexto educacional, o programa se apoia em três eixos norteadores:

- (i) Seleção de textos midiáticos e elaboração de materiais/atividades;
- (ii) Metodologia/prática pedagógica para o engajamento discursivo;
- (iii) Formas de rearticulação das práticas interacionais entre professores e alunos (organização interacional e estrutura de participação).

O primeiro item do programa consistiu em uma série de procedimentos relacionados ao planejamento das aulas, seleção e elaboração de materiais didáticos e atividades curriculares com base em textos midiáticos que foram selecionados com o intuito de alavancar a participação dos alunos e promover o desenvolvimento de sua capacidade crítica e a rearticulação das práticas interacionais em sala de aula.

Ao encontro desses objetivos, foram utilizados uma variedade de textos direcionados a adolescentes, em especial, vídeos provenientes de seriados de TV, longas-metragens e também vários vídeos do *site YouTube*. A seleção dos textos se deu via temas que fossem ligados à realidade/experiência dos alunos e, assim,

talvez, suscitassem seu interesse, levando-os a um maior engajamento discursivo nas aulas, mas, sobretudo, que os textos também possibilitassem gerar polêmica e/ou verbalizações de opiniões diversas. Buscou-se ainda na elaboração das atividades desenvolver nos alunos o exercício de valores bem como sua consciência ética. Buscando trabalhar dentro de uma perspectiva dos multiletramentos, slides em formato de imagens foram utilizados, em sala de aula, para motivar discussões.

No que tange à prática pedagógica, o professor fez uso de estratégias discursivas que buscaram viabilizar uma maior ligação dos textos trabalhados em sala com a vida social, como também priorizou, no planejamento das aulas, o uso de atividades que promovessem um maior engajamento discursivo entre os alunos nas dinâmicas com os textos midiáticos por meio do trabalho em pares, trios ou em grupos menores. Buscou-se ainda utilizar estratégias que estimulassem diferentes formas de interação discursiva (diálogo, cooperação, troca de informações, confronto de opiniões) entre os aprendizes de modo que eles pudessem exercitar suas habilidades de construção/negociação de sentido, tais como fornecer exemplos, argumentar e contra-argumentar e expressar ou defender pontos de vista opostos.

Dentre as atividades utilizadas que podem suscitar a flexibilização da assimetria e dos papéis interacionais em sala de aula e proporcionar maior espaço às vozes dos alunos, destacamos aqui: (i) as discussões em pares/grupos para que os alunos possam trocar informações, expressar opinião acerca de determinada proposição e ainda concordar ou discordar da opinião do colega; (ii) discussões com a turma como um todo, trazendo para o centro do debate os diferentes pontos de vista; (iii) divisão da turma em dois grupos, cabendo a cada um deles defender pontos de vista opostos em relação a uma determinada questão; (iv) debates organizados de forma que a turma seja dividida entre debatedores e observadores, ficando a cargo dos observadores comentar o desempenho e colocações dos debatedores; (v) dramatizações de cenas e (vi) júri simulado (julgamento de uma questão polêmica), dentre outras possibilidades.

Para atingir esse objetivo, procurou-se diversificar as atividades e modalidades de estrutura de participação e reformular os vários aspectos da organização interacional em sala de aula a fim de favorecer a interação entre os participantes das conversas e, assim, o diálogo/embate entre suas vozes. Cabe

ressaltar que a sala de aula (figuras 2 e 3) de formato retangular e com dimensões pequenas não favorecia uma variabilidade de arranjos espaciais, além de restringir a formação de um círculo concêntrico nas discussões para que pudéssemos nos entreolhar. Contudo, devido ao número de alunos da turma, foi possível posicionar os alunos em ‘semicírculo’ para os debates, possibilitando, assim, um contato visual e verbal entre todos os interlocutores, como ilustrado na figura 3 abaixo.



Figura 2 - Arranjo espacial tradicional

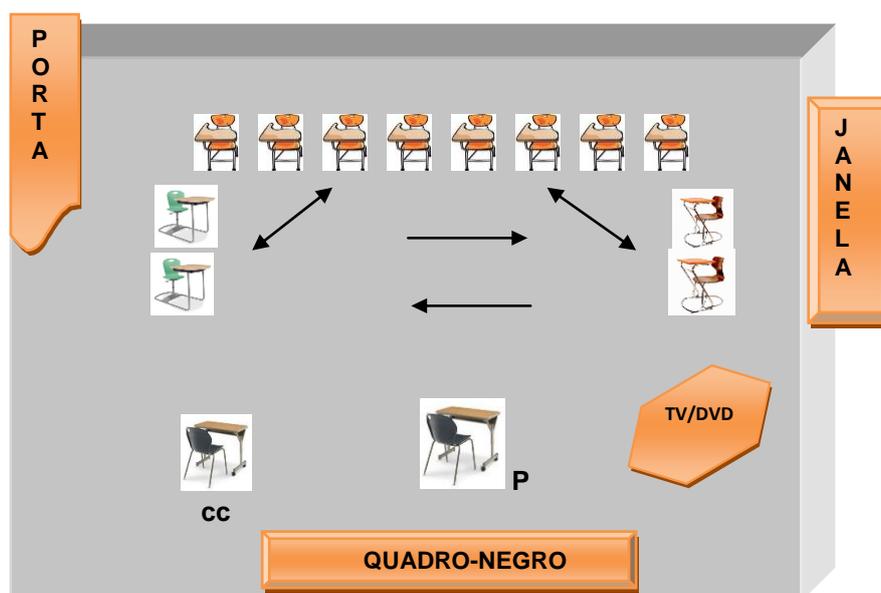


Figura 3 - Reorganização do arranjo espacial tradicional

A fim de dinamizar as aulas e facilitar o acesso dos alunos aos textos e materiais complementares ao livro didático, um *blog*²⁹ foi desenvolvido por mim com o apoio da professora Tati. A construção do *blog* (figura 4) abriu um leque de possibilidades para o trabalho com vídeos e, dessa forma, constituiu um instrumento valioso na tentativa de tornar o aluno mais autônomo. A criação do *blog* foi de grande valia e facilitou o trabalho do professor em relação ao uso dos vídeos do *YouTube* disponibilizados no *blog* e até mesmo possibilitou a realização de exercícios de compreensão auditiva como tarefa de casa. Algumas dessas atividades realizadas como tarefa de casa foram corrigidas/comentadas em sala, sendo até mesmo utilizadas como ponto de partida para atividades orais.

Cabe ressaltar que a criação do *blog* foi importante, principalmente, pelo fato de a escola em que o estudo foi realizado não oferecer uma ampla gama de recursos tecnológicos como, por exemplo, quadro interativo, data show e acesso à *Internet* nas salas de aula, o que poderia ser um entrave para o uso de vídeos do *YouTube* nas aulas de ILE. Contudo, apesar de não haver muitos recursos disponíveis, foi possível fazer algumas adaptações na tentativa de propiciar possibilidades de aulas mais atraentes para alunos tão acostumados com apenas o quadro-negro e material didático impresso. Através de um reprodutor de DVD, por exemplo, foi possível reproduzir slides em formato de imagens, imagens com seqüências de filmes, vídeos e/ou clipes do *YouTube* gravados no formato mpg.



Figura 4 - Blog das turmas do nível ITB

²⁹ As atividades e vídeos estão disponíveis em <http://cmrjitbblog.blogspot.com/>

Tuesday, February 9, 2010

[ITB Top Notch Team](#)



Welcome students! This year we have a blog specially designed for our dearest students! We hope you enjoy it!

Posted by ITB Top Notch Team at [5:14 AM](#) [0 comments](#)

Nos quadros 8 e 9 que trago a seguir, relaciono os textos trabalhados em cada unidade do livro didático *Top Notch 2B*, bem como os temas e objetivos gerais dessas unidades.

Quadro 8 - Textos trabalhados no ano letivo de 2010

Unidade 6 – *Eating Well* (Comer bem)

Tema: ênfase em expressões diversas para descrever e opinar sobre preferências alimentares, cardápios, pratos típicos e exóticos, dietas e hábitos alimentares para emagrecimento e ganho de peso. Reflexão sobre mudanças de estilos de vida nos dias de hoje e a relevância da imagem.

Vídeos trabalhados	Endereço eletrônico / filmes
1. <i>Healthy eating tips on snacks</i>	http://www.youtube.com/watch?v=S1LYDmlq2rU
2. <i>Mr. Bean – sandwich making</i>	http://www.youtube.com/watch?v=bS1ePEZZCDY
3. <i>Indiana Jones Dinner scene</i>	Cena 12 – <i>The Temple of doom</i>
4. <i>Super size me</i>	http://www.youtube.com/watch?v=kqO6wlyzwC0
5. <i>Mc Donalds horror</i>	http://www.youtube.com/watch?v=HgH6C1itl08
6. <i>Teens' truth – Body image</i>	http://www.youtube.com/watch?v=PpFBKeuKf7M
7. <i>The psychology of beauty: Media affects body image</i>	http://www.youtube.com/watch?v=DnJQJFlyDGY
8. <i>National Geographic: Unusual Food - Fried rat</i>	http://www.youtube.com/watch?v=Gaiu4Blu5Bc

Unidade 7 - *Psychology and Personality*

Tema: ênfase na relação entre preferências de cor com aspectos/traços de personalidade e na descrição de personalidade. Reflexão sobre tipos de personalidades e ordem do nascimento entre irmãos.

Vídeos trabalhados	Endereço eletrônico
1. <i>One scary group therapy</i>	http://www.youtube.com/watch?v=aEb3uY4WfkY
2. <i>Four basic personality types: Zach</i>	http://www.youtube.com/watch?v=k7mEh53rTc0
3. <i>Personality types and temperament</i>	http://www.youtube.com/watch?v=Yqoxx-9QJLc
4. <i>The birth order quiz: how does it affect personality?</i>	http://www.youtube.com/watch?v=JRCn3JYFGjc
5. <i>Birth order personality traits</i>	http://www.youtube.com/watch?v=YstSLxQQqDw
6. <i>Dead Poets Society: Opening scene</i>	http://www.youtube.com/watch?v=1vK9FDLaqHg
7. <i>Dead Poets Society: Carpe diem</i>	http://www.youtube.com/watch?v=QxFPc3Q_Lh4
8. <i>Dead Poets Society: rip it out scene</i>	http://www.youtube.com/watch?v=wOENu0fK0uM
9. <i>The meaning of colors</i>	http://www.youtube.com/watch?v=Z6ELE4ruhkE
10. <i>The Manchester United Hooligans Pub – Eurotrip</i>	http://www.youtube.com/watch?v=ZN239G6aJZo

Unidade 8 - Enjoying Arts

Tema: ênfase no uso da voz passiva e de vocabulário para descrever e opinar sobre tipos de obras de arte diversas. Reflexão sobre o significado de arte na contemporaneidade.

Vídeos trabalhados	Endereço eletrônico
1. <i>The world of arts: The Metropolitan Museum of Art</i>	http://www.youtube.com/watch?v=PHrmoSifLD0
2. <i>The making of Beyoncé</i>	http://www.youtube.com/watch?v=gDEeUop1lvk
3. <i>What's Art? Different Kinds of Arts</i> <i>Deborah Colker Company – 4x4</i> <i>The portrait of Anna</i> <i>Graffiti</i> <i>Capoeira</i> <i>Isto é Brasil – Balé x Samba</i> <i>Glee – Single ladies</i> <i>Stomp Pail drummers</i> <i>Hip Hop drummers</i>	Trechos de filmes mostrando formas diversas de arte: http://www.youtube.com/watch?v=HLEqtFHZLPQ http://www.youtube.com/watch?v=nWaEFwz9dns http://www.youtube.com/watch?v=gNI7nHLDnQo http://www.youtube.com/watch?v=Ct2ZoehKv4U http://www.youtube.com/watch?v=zAgUOaTSPTU http://www.youtube.com/watch?v=WLLHNzpbQhQ http://www.youtube.com/watch?v=B2UHCm1Yfsc http://www.youtube.com/watch?v=osHT73IWMD0
4. <i>Vick Muniz – Giant Junk Speedpainting</i>	http://www.youtube.com/watch?v=7TscXP1FuQA

5. <i>Artist Profile- Vick Muniz</i>	http://www.youtube.com/watch?v=SD0MXF-1irU
Unidade 9- <i>Living with Computers</i>	
Tema: ênfase nos aspectos positivos e negativos sobre o uso da internet nos dias de hoje.	
Vídeos trabalhados	Endereço eletrônico
1. <i>Hackers – opening scene</i>	http://www.youtube.com/watch?v=6ayez1cBisU
2. <i>Internet Safety for Teens (TV News)</i>	http://youtu.be/ieRE_wyheRg
Unidade 10 - <i>Ethics and Values</i>	
Tema: ênfase na expressão de opinião sobre situações hipotéticas envolvendo escolhas éticas e valores pessoais e escrever texto opinativo sobre escolhas éticas, valores pessoais e dilemas.	
Vídeos trabalhados	Endereço eletrônico
1. <i>Strangers</i>	http://www.youtube.com/watch?v=RpjHSiQLPmA
2. <i>If today was your last Day (Nickleback)</i>	http://www.youtube.com/watch?v=YLjXP4L1_Nk http://www.youtube.com/watch?v=lrXlQQ8PeRs
3. <i>If I were a boy (Beyoncé)</i>	http://www.youtube.com/watch?v=AWpsOqh8q0M
4. <i>Blade Runner – opening scene</i>	http://www.youtube.com/watch?v=YaR5wVL9x2I
5. <i>Deckard meets Rachel: Parts 1 and 2</i>	http://www.youtube.com/watch?v=ndnd-ERnWew http://www.youtube.com/watch?v=g-DkoGvcEBw
6. <i>Avatar</i>	Cena 16
7. <i>Marley and me</i>	Cena 4
8. <i>If only</i>	Cenas 7, 8 e 11.
9. <i>The Emperor's Club</i>	Coletânea de cenas

Quadro 8 – Textos trabalhados no ano letivo de 2010

O quadro 9 a seguir apresenta os objetivos das aulas analisadas nos movimentos 2-4 do capítulo 4, bem como os textos trabalhados em cada aula, destacando ainda a organização interacional (estruturas de participação e arranjos espaciais) utilizada.

Quadro 9 - Objetivos gerais e específicos das aulas

Quadro 9 - Objetivos gerais e específicos das aulas		
Aula do Movimento 2 - 08/04/10 (Unidade 6 – Eating Well) Vídeo do YouTube: Teens' truth: Body image (Microcena 2)		
Objetivos Gerais	1. Mapear as opiniões dos alunos sobre as representações sociais de corpo/beleza difundidas na mídia; 2. Refletir sobre padrões de beleza/estética impostos pela mídia; 3. Conscientizar acerca dos riscos à saúde em função da estética.	
Objetivos Específicos	1. Desenvolver a competência comunicativa; 2. Revisar/Praticar vocabulário para expressão/troca de ideias; 3. Trabalhar o uso do verbo modal <i>Should</i> para expressar opiniões e sugestões; 4. Escrever carta informal de conselho. (Atividade 4)	
Atividades / Organização Interacional	1. <i>Warm-up questions</i> : Atividade 1 2. Discussão em trios: Atividades 2/3 3. Debate: troca/exposição de ideias 4. Redação carta de conselho	Semicírculo (P-AA) Semicírculo (AA-AA) Semicírculo (AA-P-AA) AA-AA (atividade em pares)
Material Utilizado	<i>Handout 1: Teens' body image</i> (anexo 3) – Atividades 1, 2, 3 e 4.	
Aula do Movimento 3 - 20/06/10 (Unidade 7 – Personality Types) Cenas do Filme: Dead Poets Society (Microcena 3)		
Objetivos Gerais	1. Mapear as opiniões dos alunos sobre estereótipos de alunos; 2. Refletir, discutir e opinar sobre questões relacionadas à realidade escolar; 3. Desenvolver o exercício de valores e consciência ética sobre ações e comportamento de alunos e professores.	
Objetivos Específicos	1. Desenvolver a oralidade / competência comunicativa; 2. Descrever e expressar opiniões sobre tipos/traços de personalidade; 3. Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos descritivos; 4. Escrever texto descritivo sobre personalidade.	
Atividades Organização Interacional	1. Atividades de <i>Viewing</i> : compreensão geral do contexto do filme (anexo 4) 2. Preparação para o debate (slides e atividades A e B – anexos 4 e 5). 3. Discussão de Estereótipos em dois grupos de 6 alunos cada.	<u>Organização Interacional</u> Semicírculo (P-AA) Semicírculo (P-AA) e Trabalho em pares Círculo (AA-T-AA)
Material Utilizado	<i>Handouts 2 e 3: Dead Poets Society</i> – Atividades das cenas 1-3 (anexo 4) e Atividades A e B (anexo 5).	
Aula do Movimento 3 – 30/09/10 (Unidade 9 – Living with computers) Vídeo: Strangers (Microcena 4)		
Objetivos Gerais	1. Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação; 2. Analisar seu contexto social como cidadão, comparando-o a outras culturas e visões de mundo; 3. Refletir, discutir e opinar sobre questões relacionadas a preconceitos e diferenças étnicas; 4. Desenvolver o exercício de valores e consciência sobre tolerância às diferenças.	
Objetivos Específicos	1. Desenvolver a oralidade / competência comunicativa; 2. Descrever e expressar opiniões sobre discriminação e intolerância; 3. Construir sentido sobre elementos da linguagem visual; 4. Narrar a história com suas próprias palavras.	

Atividades / Organização Interacional	1. Atividade de <i>Pre-Viewing</i> : <i>Brainstorming</i> sobre o termo <i>Stranger</i> .	<u>Organização Interacional</u> (P-AA)
	2. Atividade de <i>Post-Viewing</i> : Construindo entendimento sobre o filme.	(P-AA)
	3. Trabalho de discussão e construção da história (grupos de 4 alunos cada).	Círculo (AA-AA)
	4. Narração da história por escrito.	Círculo (AA-AA)
Material Utilizado	<i>Handout 4: Strangers – Atividades (anexo 6).</i>	
Aula do Movimento 4 - 19/10/10 (Unidade 10 – <i>Ethics and Values</i>) Filme: <i>The Emperor's club</i> (Microcena 5)		
Objetivos Gerais	1. Mapear as opiniões dos alunos sobre valores e questões éticas; 2. Levar o aluno a refletir, discutir e opinar sobre questões/escolhas éticas e valores pessoais; 3. Desenvolver o exercício de valores e consciência ética.	
Objetivos Específicos	1. Desenvolver a oralidade / competência comunicativa; 2. Expressar opiniões sobre situações hipotéticas envolvendo escolhas éticas e valores pessoais; 3. Empregar orações condicionais em situações hipotéticas;	
Atividades / Organização Interacional	<u>Atividades de <i>Post-viewing</i></u>	<u>Organização Interacional</u>
	1. Atividade lúdica (anexo 7)	Trios / Semicírculo (P-AA)
	2. Preparação para o debate (slides – anexo 9)	Semicírculo (P-AA)
	3. Preparação dos debatedores	Círculo (AA-AA)
	4. Discussão em grupo: Fala dos debatedores	Círculo (AA-AA)
5. Debate com todo o grupo: Fala dos observadores	Círculo (AA-AA)	
Material Utilizado	<i>Handout 6: The Emperor's club (anexo 8) – Atividades 1 e 2.</i>	

Quadro 9 – Objetivos gerais e específicos das aulas

Apresentada a proposta de ações pedagógico-discursivas, discuto a seguir, no capítulo de análise de dados, intitulado “Sala de aula em cena: caminhos para sua ressemantização”, como se verificou a operacionalização da mesma em minha sala de aula. Tendo em mente o foco central deste estudo, o qual está voltado para a interação em sala de aula, adoto uma perspectiva analítica que busca contemplar os níveis macro e micro do processo discursivo de construção de sentidos. No nível micro, utilizo as categorias analíticas da Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional, conforme explicitado no capítulo 2, por entender que esse campo de estudo pode oferecer uma possibilidade metodológica para investigação de nossas ações comunicativas na interação social.