



Roberta de Freitas Souza Machado

**Você é a estrela do show: um estudo sobre os
processos identitários e crenças de uma
professora de inglês para crianças**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro,
Abril de 2016



Roberta de Freitas Souza Machado

**Você é a estrela do show: um estudo sobre os
processos identitários e crenças de uma
professora de inglês para crianças**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da
PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora
abaixo assinada.

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

UERJ

Profa. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2016.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Roberta de Freitas Souza Machado

Graduou-se em Letras, Português/Inglês em 2011. É professora de inglês, atuando no momento como coordenadora acadêmica. Suas áreas de interesse compreendem o ensino de inglês para crianças e a tecnologia educacional, assim como estudos do discurso e linguística aplicada.

Ficha Catalográfica

Machado, Roberta de Freitas Souza

Você é a estrela do show : um estudo sobre os processos identitários e crenças de uma professora de inglês para crianças / Roberta de Freitas Souza Machado ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2016.

169 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2016.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Linguística sistêmico funcional. 3. Sistema de avaliatividade. 4. Identidade. 5. Crenças. 6. Ensino de inglês para crianças. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Agradecimentos

À minha mãe, Bete, pelas broncas, apoio, incentivo e carinho de sempre.

Ao Vinícius, parceiro e companheiro, pelo apoio e compreensão.

À Elisa, Isabella, Patrícia e Samara, colegas de trabalho, pelo apoio, incentivo e parceria.

À minha orientadora, Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, pelos ensinamentos e colaborações no desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Alice e Beth, e todos os outros participantes desta pesquisa.

Às professoras Inés Kayon de Miller e Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra pela disponibilidade em fazer parte da minha Comissão Examinadora.

À PUC-Rio e pela CAPES pelos auxílios concedidos para que eu pudesse realizar esse trabalho.

Resumo

Machado, Roberta de Freitas Souza; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. **“Você é a estrela do show”: um estudo sobre os processos identitários e crenças de uma professora de inglês para crianças.** Rio de Janeiro, 2016. 169 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudo investiga a construção das identidades de uma professora de inglês, por meio das manifestações de suas crenças em conversas sobre material didático. A pesquisa fundamenta-se em teorias socioconstrucionistas de identidade, que concebem a construção identitária como um fenômeno fluido, múltiplo e fragmentado; gerado no discurso, situado no contexto e no curso das interações; e construído em termos de semelhança e diferença (DUSZAK, 2002; MOITA LOPES, 2002, 2003; BAUMAN, 2005; BUCHOLTZ; HALL, 2005; HALL, 2005). O arcabouço teórico também toma por base a abordagem sociosemiótica de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1989, 1994) e segue uma metodologia qualitativa de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2000). O trabalho foi conduzido em cima de um estudo de caso com uma professora de inglês durante reuniões realizadas para discussão sobre o novo material proposto para o curso infantil de uma escola de idiomas do Rio de Janeiro, da qual eu era coordenadora do segmento à época. Os dados foram analisados sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, principalmente com o ferramental de análise do Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2000; MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009), e sinalizam que o afeto, o julgamento e as apreciações permeiam as crenças que contribuem para os processos identitários da professora participante. Durante as conversas, a participante (co)construiu e (re)construiu suas identidades, refletindo como ela se vê profissionalmente e como ela se relaciona com as outras participantes das reuniões, assim como com os outros professores da instituição e com os alunos.

Palavras-chave

Linguística Sistêmico Funcional; Sistema de Avaliatividade; Identidade; Crenças; Ensino de Inglês para Crianças

Abstract

Machado, Roberta de Freitas Souza; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). **“You are the star of the show”: a study about the identity processes and beliefs of a teacher of English for children.** Rio de Janeiro, 2016. 169 p. Masters Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study aims at investigating the construction of the identities of an English teacher, through the manifestations of her beliefs on talks about textbooks and instructional materials. The research is based upon socioconstructionist identity theories which conceive identity construction as a fluid, multiple and fragmented phenomenon, which is generated in discourse; situated in the context and in the course of the interactions; and built in terms of similarity and difference (DUSZAK, 2002; MOITA LOPES, 2002, 2003; BAUMAN, 2005; BUCHOLTZ; HALL, 2005; HALL, 2005). The theoretical framework is also built on the sociosemiotic approach of language proposed by the Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1989, 1994) and follows a qualitative methodology of research (DENZIN; LINCOLN, 2000). The work was carried out upon a case study with an English teacher during meetings held to discuss the new materials proposed for the new children’s course at a language school in Rio de Janeiro, where I was the academic coordinator in charge of the segment then. The data were analyzed under the light of the Systemic-Functional Linguistics, mainly with the analytical tools of the Appraisal Theory (MARTIN, 2000; MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009), and they indicate that affection, judgment and appreciation permeate the beliefs which contribute to the teacher’s identity processes. During these talks, this participant (co)constructed and (re)constructed her identities, reflecting how she sees herself professionally and how she engages with the other participants in the meetings, as well as with the other teachers in the institution and with the students.

Keywords

Systemic Functional Linguistics; Appraisal Theory; Identity; Beliefs; Teaching English to Children

Sumário

1 Introdução	10
2 Fundamentação Teórica	14
2.1 Linguística Aplicada	14
2.2 Ensino de Língua Inglesa para Crianças	15
2.3 Identidade e Crenças	19
2.3.1 Crenças	25
2.4 Linguística Sistêmico-Funcional	27
2.4.1 Linguagem, texto e contexto	28
2.4.2 Funções e metafunções da linguagem	30
2.4.3 Metafunção Interpessoal	32
2.4.4 Sistema de Avaliatividade	34
3 Aspectos Metodológicos	39
3.1 A Pesquisa Qualitativa	39
3.2 Da proposta de um grupo focal à conversa reflexiva	41
3.3 O Estudo de Caso	43
3.4 Contexto da Pesquisa	44
3.4.1 As Modificações propostas no curso <i>Super Kids</i>	44
3.4.2	
Visão de ensino e aprendizagem, material didático e tecnologia em sala de aula	45
3.4.3 Programa de desenvolvimento profissional	47
3.5 Participantes da pesquisa	48
3.5.1 As professoras	48
3.5.2 Eu – a coordenadora/ professora/ pesquisadora	49
3.6 Construção dos dados	50
3.6.1 Discussão online	51
3.6.2 Os encontros presenciais	52
3.6.3 Registro dos dados	56
3.7 Procedimentos e critérios de análise	57
4 Análise dos Dados	59
4.1 Quem é Beth?	59
4.2 Beth e Alice	67
4.3 Beth e os outros professores da instituição	74
4.4 Beth (ou o professor) e os alunos	80
4.5 Questões de pesquisa: momento de reflexão	90
5 Considerações finais	99
6 Referências Bibliográficas	102
7 Anexos	107
Anexo 1: Modelo do Termo de Consentimento	107
Anexo 2: Mensagens trocadas no grupo de discussão online	109
1º momento:	109
2º momento:	112
Anexo 3: Transcrições	115

1ª Conversa Reflexiva.....	115
2ª Conversa Reflexiva.....	137
Anexo 4: Mensagem de e-mail de Beth com sua reflexão sobre os dados	168

Lista de Figuras e Quadros

Figura 1 - Sistema de Avaliatividade.....	35
Quadro 1 - Roteiro do Grupo Focal	54
Quadro 2 - Roteiro de 2º Encontro	55
Quadro 3 - Convenções de Transcrição	56
Quadro 4 - Ocorrências do verbo esperar	84
Quadro 5 - Reflexões de Beth sobre o bloco 1	93
Quadro 6 - Reflexões de Beth sobre o bloco 2	94
Quadro 7 - Reflexões de Beth sobre o bloco 3	94
Quadro 8 - Reflexões de Beth sobre o bloco 4	95
Quadro 9 - Exemplos de Recursos Avaliativos, crenças e identidades criadas no discurso de Beth.....	98

1

Introdução

O ensino de língua inglesa para crianças é uma área que tem apresentado um crescente interesse de pesquisadores, tanto a nível nacional quanto internacional (CAMERON, 2002; COSTA, 2007; SANTOS, 2005; TAMBOSI, 2006; TONELLI, 2005, 2007; entre outros). A área de ensino e aprendizagem de línguas vem se tornando também um espaço importante de pesquisa dentro da Linguística Aplicada.

No mundo globalizado em que vivemos, em que o contato entre culturas e línguas é cada vez mais intensificado através dos meios de comunicação, das novas tecnologias e de viagens internacionais mais acessíveis e frequentes, o aprendizado de línguas estrangeiras se torna cada vez mais necessário. Nesse contexto, o inglês é considerado língua universal ou internacional (ROCHA, 2010) e assume papel de segunda língua escolhida pela maioria dos pais para seus filhos aprenderem. É possível perceber também um desejo dos pais de que as crianças iniciem seu aprendizado da língua cada vez mais cedo.

É nesse contexto que eu encontro a minha motivação para o presente trabalho. Ela está associada à minha prática profissional como coordenadora acadêmica e professora de inglês para crianças. Desde que comecei a dar aulas para o segmento, busco compreender as necessidades específicas da idade e também as dificuldades encontradas pelos professores em lidar com essa faixa etária. Após o conjunto de modificações propostas para o curso que visavam uma melhor comunicação com os pais; um maior engajamento dos alunos com um material mais atraente, interessante, adequado e moderno; e um auxílio ao trabalho do professor com manuais online com sugestões de planos de aula, queria entender junto com os professores como tudo estava acontecendo na prática e o que poderia ser melhorado. Isso se tornou então a motivação inicial desta pesquisa. Entretanto, ao interagir com as professoras participantes das conversas reflexivas, meu foco se deslocou da avaliação do novo material e se voltou para a construção identitária dessas professoras, já que, durante as conversas, o tema principal tornou-se apenas um pretexto para a expressão de crenças acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês para crianças e para a construção identitária das professoras participantes.

Meu contexto de pesquisa é, portanto, também o local onde trabalho como coordenadora acadêmica, uma escola de idiomas (Inglês e Português para estrangeiros) localizada no Rio de Janeiro.

Esta pesquisa propõe o estudo das identidades construídas no discurso durante conversas reflexivas acerca de material didático, baseado na análise de marcas avaliativas e sob uma ótica sociossemiótica de linguagem e socioconstrucionista de identidade e crenças. Os objetivos da pesquisa são:

- Entender as crenças e identidades construídas no discurso
- Identificar marcas avaliativas no discurso das participantes que constroem suas crenças e identidades

Para a análise dos dados, pretendo responder às seguintes perguntas:

1. Como as identidades são construídas nas interações geradas para falarmos do material didático?
2. Que identidades são construídas no contexto investigado?
3. Que recursos avaliativos constroem essas identidades?

Os dados que formam o corpus desta pesquisa foram gerados em duas conversas reflexivas (cf. Cap. 3) com duas professoras que, no primeiro semestre de 2014, tinham uma turma de *Super Kids 1¹*, primeiro nível do curso a sofrer as modificações propostas. Em um segundo momento, retornei os dados à participante com quem desenvolvi um estudo de caso, a fim de proporcionar uma reflexão conjunta dos dados e construir entendimentos mais abrangentes do que somente com o meu olhar.

A abordagem de pesquisa que norteia este estudo é de natureza qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Em relação à estrutura organizacional, o presente trabalho está dividido em cinco capítulos. Este capítulo de introdução introduz o tema e a motivação da pesquisa e apresenta as questões norteadoras da mesma.

O segundo capítulo é dedicado à apresentação do arcabouço teórico que fundamenta o estudo. Início, na seção 2.1, situando a pesquisa na área da

¹ Os nomes dos cursos utilizados na pesquisa são fictícios, a fim de preservar a identidade da instituição.

Linguística Aplicada, fazendo um breve panorama desse campo do saber. Na seção 2.2, verso dobre identidade e crenças, trazendo inicialmente uma discussão sobre a identidade nas sociedades modernas (BAUMAN, 2005; HALL, 2005), e sigio apresentando o construto teórico que fundamenta a concepção de identidade desta pesquisa (ZIMMERMAN, 1998; DUSZAK, 2002; MOITA LOPES, 2002, 2003; BAUMAN, 2005; BUCHOLTZ; HALL, 2005; HALL, 2005). Finalizo a seção discutindo também alguns conceitos chave acerca de crenças (BARCELOS, 2006; BARCELOS; KALAJA, 2011). A seção 2.3 é dedicada à Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), perspectiva sociossemiótica de linguagem adotada neste trabalho, e também ao Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2000; MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009), ferramental de análise utilizado no reconhecimento das marcas avaliativas no discurso das participantes.

No capítulo 3, apresento os aspectos metodológicos da pesquisa. Começo descrevendo a natureza qualitativa e interpretativa do estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006) e as características das conversas reflexivas realizadas. Em seguida, acrescento informações sobre os participantes e o contexto onde o trabalho foi conduzido. Por fim, explico detalhes sobre a geração dos dados e os procedimentos para registro e os critérios utilizados para a seleção dos trechos das conversas e para a criação das categorias de análise dos dados.

A análise dos dados é realizada no capítulo 4. O capítulo está dividido em cinco seções. As quatro primeiras seções concentram-se na discussão de fragmentos selecionados do corpus deste trabalho com base no arcabouço teórico apresentado no segundo capítulo, sendo cada seção dedicada a um dos blocos temáticos identificados nas categorias de análise, a saber: “Quem é Beth?”, “Beth e Alice”, “Beth e os outros professores da instituição” e “Beth (ou o professor) e os alunos”, respectivamente. A partir dos trechos analisados, investigo as crenças e identidades construídas, identificando de marcas avaliativas no discurso. A última seção é destinada à discussão das perguntas norteadoras desta pesquisa, trazendo também algumas considerações da participante do estudo de caso sobre a análise dos dados.

Finalmente, no capítulo 5, teço minhas considerações finais sobre a dissertação, retomando o tema e objetivos da pesquisa a fim de compartilhar uma reflexão sobre a contribuição do estudo e possíveis questões em aberto.

Os anexos trazem o modelo dos termos de consentimento assinados pelas participantes, as mensagens trocadas no grupo de discussão online, as transcrições das conversas reflexivas (na íntegra) e a mensagem de e-mail de Beth com sua reflexão sobre os dados.

2 Fundamentação Teórica

Neste capítulo me dedico à apresentação do arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa. Na primeira seção, faço uma breve introdução à Linguística Aplicada, situando o trabalho nesta área de estudos. Na segunda seção, faço um breve panorama do ensino de língua inglesa para crianças, citando os princípios e estratégias essenciais que devem nortear o processo de ensino e aprendizagem dessa faixa etária, a fim de situar o leitor nessa área de estudos. Na terceira seção, discorro sobre o tema identidade de acordo com a uma abordagem contemporânea e socioconstrucionista, e também faço uma breve discussão sobre crenças e como elas se relacionam à construção identitária. Na terceira e última seção, abordo a Linguística Sistêmico-Funcional, perspectiva de linguagem que norteia este trabalho, e o Sistema de Avaliatividade, ferramental de análise utilizado para a análise dos dados.

2.1 Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (doravante LA) é uma área de estudos que busca compreender situações de “uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 20). Para tal, a LA atua em interface com diversas disciplinas, a fim de que uma mesma questão seja analisada sob diferentes ângulos, colaborando para um entendimento mais abrangente e plural. Isso se deve ao fato de que a vida social construída pela linguagem é complexa e somente uma teoria não daria conta de todos os seus aspectos.

A perspectiva da LA contemporânea é pautada em quatro pontos principais (MOITA LOPES, 2006): a) a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça; b) a LA como uma área que explora a relação entre teoria e prática; c) a necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul; d) a LA como uma área em que ética e poder são os novos pilares. Desta forma, a LA instaura um

processo transdisciplinar de produção de conhecimento e um campo híbrido tanto teórico quanto metodológico. A significância da pesquisa no âmbito da LA tem a ver com a relevância para aqueles que têm sua vida impactada pelas situações estudadas, ou seja, a teoria vem junto da prática, e o sujeito da LA não está no vácuo, é um sujeito social, carrega seus valores e ideologias para a pesquisa. Quanto à ética e poder como novos pilares, é considerado legítimo preferir algumas alternativas e refutar outras, desde que haja razão para tal e seja explicado o porquê.

Pesquisas em LA têm tratado de diversas questões relativas ao uso da linguagem em diferentes contextos, sendo a de ensino e aprendizagem de línguas a mais frequente. Esta pesquisa se insere no âmbito da LA na medida em que analisa os discursos gerados em dois encontros com duas professoras acerca de um novo material didático proposto para um curso infantil de inglês, conforme será detalhado no capítulo de metodologia. A análise dos dados segue um paradigma interpretativista e dialoga com teorias de crenças, identidades, e com a Linguística Sistêmico-Funcional para buscar um entendimento das identidades e das crenças emergentes nos discursos gerados no contexto da pesquisa.

Na próxima seção, abordo brevemente o ensino de língua inglesa para crianças, a fim de situar o leitor e a pesquisa neste campo de estudos, e dar um panorama sobre a visão de ensino e aprendizagem de inglês para crianças compartilhada na instituição onde a pesquisa foi gerada.

2.2

Ensino de Língua Inglesa para Crianças

O ensino de língua inglesa para crianças (doravante LIC) está evidenciado no mundo globalizado em que vivemos. Sendo o inglês considerado como língua franca, instrumento de comunicação utilizado em grande parte do mundo, ele se tornou uma ferramenta fundamental no currículo no mercado de trabalho. Neste contexto, os pais procuram os cursos de inglês cada vez mais cedo para que seus filhos comecem a jornada nos estudos de inglês ainda bem novos. Nesta seção traço um breve panorama do ensino de LIC, abordando alguns aspectos relacionados ao aprendiz em questão, a criança.

Nunan (2011) debate que não há método “perfeito” para o ensino de línguas estrangeiras para crianças, já que todos os métodos tem seus pontos fortes e fracos, e que a eficácia de um método “depende de uma articulação complexa de uma gama de fatores, incluindo: os propósitos e objetivos do programa, a idade do aluno, as estratégias e estilos de aprendizagem preferidos do aluno, as expectativas e experiências de aprendizagem prévias do aluno”² (NUNAN, 2011, p. 29).

Nesse sentido, Cameron (2001) defende que um ensino efetivo de línguas estrangeiras para crianças deve basear-se em princípios e pressupostos teóricos que guiem a prática do professor que atua nesse contexto. A autora descreve alguns princípios que ela considera como os mais importantes a se considerar quando se pensa no ensino de língua estrangeira para crianças. O primeiro deles é o fato de a criança tentar construir significados ativamente, ou seja, ela de maneira ativa “tenta encontrar e construir significados e propósito para o que adultos dizem para ela e pedem para ela fazer.” (CAMERON, 2001, p. 19). As crianças criam esses significados a partir do seu próprio mundo, que é ainda limitado e, portanto, professores devem pensar em atividades a partir do ponto de vista das crianças para verificar se elas saberão o que fazer ou se conseguirão construir significados a partir da nova linguagem.

O segundo princípio chave segundo a autora é que as crianças precisam de espaço para o desenvolvimento da língua, de forma que a ZDP³ (zona de desenvolvimento proximal) ou o potencial imediato da criança são de suma importância para um aprendizado efetivo. Estratégias como rotinas e *scaffolding* ou andaime⁴ podem ser de grande auxílio na criação de espaço para o crescimento da criança.

Outro princípio importante no ensino de LIC é o fato de a língua em uso carregar dicas para o entendimento que nem sempre são compreendidas pelas

² Todas as traduções das citações nesta dissertação foram feitas por mim, autora.

³ ZDP – Para Vygotsky (1998), a zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP) é caracterizada pela distância entre o que o aluno é capaz de sozinho (nível de desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar em colaboração com seus colegas ou professor (nível de desenvolvimento potencial)

⁴ O termo *scaffolding* ou andaime é uma metáfora vinda da área de construção e se refere ao framework que dá suporte a um prédio enquanto ele é construído. Na educação, a ideia é que os alunos tenham o suporte necessário ao aprender algo novo, para que tenham maiores chances de ele utilizar o novo conhecimento de maneira autônoma (BRUNER, 1978). O objetivo maior dos andaimes é alcançar a autonomia do aprendiz.

crianças. Elas podem precisar de auxílio para percebê-las na língua estrangeira, já que não se beneficiariam de um ensino formal de gramática.

O quarto princípio diz que o desenvolvimento pode ser visto como internalização da interação social, ou seja, “a língua pode se desenvolver à medida que a criança toma controle da linguagem usada inicialmente com outras crianças ou adultos” (CAMERON, 2001, p. 20).

O último princípio essencial no ensino de LIC mencionado por Cameron é a dependência entre o aprendizado da língua estrangeira e as experiências dos aprendizes com a língua e com outros falantes da língua. Desta forma, a quantidade de experiências com a língua durante o aprendizado de LI vai influenciar a forma como a língua se desenvolve. O discurso do professor e as rotinas de sala de aula podem introduzir novos dados e auxiliar no aprendizado da LI conversas individuais informais com os pequenos aprendizes podem também ser úteis para o desenvolvimento da língua.

Um aspecto que Nunan (2011) considera primordial no aprendizado de língua inglesa para a criança é o domínio afetivo, referindo-se ao lado emocional ao invés do intelectual do aprendizado de línguas. Para o autor, é preciso combinar os lados afetivo e cognitivo a fim de construir uma base firme para o aprendizado. O domínio afetivo engloba conceitos como motivação, ansiedade, aprendizado cooperativo e autoestima. Nunan traça algumas estratégias para aumentar a motivação dos alunos e, conseqüentemente, atrelar o lado afetivo ao lado cognitivo do aprendizado.

A primeira estratégia é explicitar os objetivos para os alunos. O autor descreve um estudo de Bandura e Schunk (1981, apud NUNAN, 2011) para defender que “se sabemos o que estamos prestes a aprender, então o aprendizado tende a ser mais eficaz” (NUNAN, 2011, p. 177). No estudo descrito, o grupo de alunos que recebeu um objetivo de curto prazo em cada aula foi o que teve melhor aproveitamento em um determinado programa. Nunan questiona em qual idade seria possível explicitar objetivos aos aprendizes, mas acredita ser possível comunicar os objetivos de uma aula ou unidade de trabalho com a eles bem novos.

A segunda estratégia, segundo o autor, é selecionar conteúdo com o qual os estudantes possam se relacionar. Essa estratégia é importante pois “o aprendizado é um processo de fazer conexões entre o que já sabemos e o que precisamos ou

queremos saber”(NUNAN, 2011, p. 178). Ao selecionar conteúdo que se conecte com a vida dos alunos fora da sala de aula, o professor cria também conexões neurais que fortalecem o aprendizado e aumentam a motivação.

Dar suporte (*scaffold*) ao processo de aprendizado é a terceira estratégia citada por Nunan. Esse suporte é dado no processo de aprendizagem de diversas formas, como no uso de visuais para ajudar os alunos a entenderem um diálogo ou no ensino de vocabulário antes de uma aula de *reading* ou *listening*.

A quarta estratégia é proporcionar oportunidades para personalização, que é de certa forma similar à segunda estratégia, já que faz o aluno se relacionar ao conteúdo tornando-o mais interessante e relevante, ao fazê-lo “contribuir com suas próprias ideias, sentimentos, e reações à lição” (NUNAN, 2011, p. 178).

A quinta estratégia para motivar os alunos é o encorajamento da coesão do grupo, pois o aprendizado e o uso da língua são atividades sociais e atividades que estimulem a coesão do grupo aumentam a motivação dos aprendizes.

Proporcionar oportunidades para comunicação genuína em sala de aula é a sexta estratégia colocada pelo autor e está ligada à motivação porque “cria uma conexão explícita entre as atividades dentro de sala e o uso potencial da língua fora de sala” (NUNAN, 2011, p. 179).

A sétima e última estratégia é proporcionar aos aprendizes evidência do progresso atingido com seus esforços. A falta de progresso pode ser desmotivante no aprendizado de qualquer coisa, ao passo que a evidência do progresso aumenta a motivação.

Ainda relacionada ao domínio afetivo está a ansiedade, e, de acordo com Nunan (2011), estabelecer um bom relacionamento com o grupo, favorecer atividades em grupo e a ajuda mútua podem ajudar a controlá-la.

Um outro ponto importante no ensino de LIC é que, apesar de a língua inglesa estar presente em vários contextos, como através de programas de televisão, música e videogames, esta língua não é geralmente falada fora dos ambientes escolares, sendo o professor, então, o principal responsável pela exposição dos alunos à língua inglesa. Assim, como a aprendizagem de língua estrangeira praticamente se restringe à sala de aula, de acordo com Cameron (2001), é o professor quem vai fornecer o insumo necessário e propiciar o aprendizado da língua em diferentes atividades dentro da sala de aula. Ainda de acordo com a autora, as crianças têm um potencial muito grande e o professor não

deve se ater a uma linguagem simples. Elas podem sempre fazer mais do que nós imaginamos, cabendo ao professor explorar esse potencial.

Os aspectos acima expostos dão um panorama dos princípios que servem de base para o ensino e aprendizagem de inglês para crianças na instituição de ensino onde esta pesquisa foi gerada, que será mais detalhada no capítulo de metodologia. Essa contextualização é importante para a análise dos dados, para que possamos entender em que momento as participantes estão em alinhamento ou distanciamento do que é proposto pela instituição.

Na próxima seção, discorro sobre identidade e crenças que irão iniciar o aporte teórico base para este estudo.

2.3

Identidade e Crenças

As sociedades modernas do século XX fizeram com que conceitos de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade se fragmentassem e transformassem também as identidades pessoais. A “descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” acabou causando uma ‘crise de identidade’ no indivíduo (HALL, 2005, p.9) e a identidade que anteriormente era vista como única, é agora múltipla. Ou então, como afirma Bauman, a identidade é “um conceito altamente contestado” e é também “uma ideia inescapavelmente ambígua” (BAUMAN, 2005, p. 82-83).

O conceito de identidade é extremamente complexo e já foi estudado por diversos autores (GIDDENS 1999, 2002; MOITA LOPES 2002, 2003; BUCHOLTZ; HALL 2003, 2005; BAUMAN 2005; HALL 2005; BENWELL; STOKOE 2006), sendo as definições de identidade as mais variadas. Houve também um grande interesse de pesquisadores em questões sobre a relação entre linguagem e identidade (OCHS, 1993; MOITA LOPES 2002, 2003; HALL, 2005; BUCHOLTZ; HALL, 2005) que é também extremamente relevante para este trabalho, como será visto na análise dos dados.

Bucholtz e Hall (2005) categorizaram cinco princípios fundamentais para o estudo da identidade. São eles:

(1) Princípio da emergência – discute o conceito tradicional de que a identidade está localizada no interior do indivíduo. As autoras afirmam que, na verdade, a identidade emerge de interações linguísticas, e é fundamentalmente um fenômeno social e cultural. A identidade é "discursivamente produzida até mesmo nas situações mais mundanas e comuns." (BUCHOLTZ; HALL, 2005, p. 589);

(2) Princípio da posicionalidade – desafia outra concepção comum de identidade, a que enxerga identidade como uma simples coleção de categorias sociais mais amplas, como gênero, idade e classe social. Trabalhos mais recentes já estudam micro detalhes da identidade, já que esta é definida a cada momento na interação e "emerge no discurso por meio de papéis temporários e orientações assumidas pelos participantes" (BUCHOLTZ; HALL, 2005 p. 591). De acordo com as autoras, a perspectiva de identidade precisa ser mais ampla e incorporar: "(a) categorias demográficas macro; (b) posições culturais locais e específicas etnograficamente; (c) posições e papéis de participação temporários e específicos a determinadas interações" (BUCHOLTZ; HALL, 2005, p. 592);

(3) Princípio da indexicalidade – está ligado ao mecanismo pelo qual a identidade é construída, ou seja, a indexicalidade. Um índice é "uma forma linguística que depende do contexto da interação para o seu significado" (BUCHOLTZ; HALL, 2005, p. 594). A indexicalidade depende de estruturas ideológicas, já que associações entre linguagem e identidade estão em valores e crenças culturais - ou seja, ideologias - sobre os tipos de falantes e tipos particulares de linguagem que podem produzir;

(4) Princípio da relacionalidade – “ênfatisa identidade como um fenômeno relacional”, e também o fato de que a identidade não é autônoma ou independente, mas ganha significado social em relação a outras posições identitárias e outros atores sociais. As autoras questionam a visão de que a identidade gira em torno de um único eixo, o da semelhança e diferença;

(5) Princípio da parcialidade – afirma que qualquer representação de cultura é sempre um relato parcial, e reconhece que qualquer fato é sempre situado e parcial. Entra aqui a importância do contexto, já que “por ser inerentemente relacional, a identidade será sempre parcial, produzida por configurações do self e do outro situadas em um contexto e informadas ideologicamente” (BUCHOLTZ; HALL, 2005, p. 605).

A partir dos princípios supracitados e com o embasamento de outras leituras e autores (ZIMMERMAN, 1998; DUSZAK, 2002; MOITA LOPES, 2002, 2003; BAUMAN, 2005; HALL, 2005), trago daqui para frente os conceitos e aspectos de identidade que são relevantes para esta pesquisa.

Um primeiro aspecto relaciona-se à visão de Bauman, que afirma que “estamos agora passando da fase 'sólida' da modernidade para a fase 'fluida'” (BAUMAN, 2005, p. 57). Afirmar que a identidade é **fluida** significa dizer que ela se modifica sob a influência das forças a sua volta, por menores que estas sejam. Também atento às necessidades e imposições da pós-modernidade, Hall (2005) defende que a identidade é **múltipla e fragmentada**, e o sujeito cada vez mais “composto de não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2005, p. 12). O autor acrescenta ainda que “o processo de identificação [...] tornou-se mais provisório, variável e problemático.” (HALL, 2005, p. 12). O sujeito pós-moderno é, portanto, visto como tendo não apenas uma única identidade fixa ou permanente, mas sim identidades fluidas, que são continuamente transformadas e adaptadas aos sistemas culturais a nossa volta, ao momento em que vivemos. As identidades são múltiplas e até mesmo contraditórias, como consequência da sociedade moderna em que vivemos, sociedade esta de mudanças constantes e rápidas.

Além de fluida, múltipla e fragmentada, a identidade é **construída no discurso**. Adoto neste trabalho a posição socioconstrucionista do discurso (MOITA LOPES, 2002; 2003), segundo a qual nada é dado como pronto ou pré-estabelecido e os significados são construídos e negociados nas práticas sociais. O ponto central da visão socioconstrucionista de identidade é: “os objetos sociais não são dados ‘no mundo’ mas são construídos, negociados, reformados, modelados e organizados pelos seres humanos em seus esforços de fazer sentido dos acontecimentos do mundo.” (SARBIN; KITSUSI, 1994, *apud* MOITA LOPES, 2003, p. 23).

Moita Lopes sustenta a ideia de que o indivíduo se constitui nos e pelos discursos que o envolvem nos diversos meios pelos quais ele circula e também acredita que “o discurso tem papel central como força mediadora dos processos de construção de nossas identidades sociais” (MOITA LOPES, 2002, p. 198). Benwell e Stokoe igualmente defendem que a identidade está estruturada na língua e “quem nós somos para os outros, então, é alcançado, disputado, atribuído,

relutado, gerenciado e negociado no discurso.” (BENWELL; STOKOE, 2006, p.4).

Um conceito importante para a construção da identidade no discurso é a distinção *nós – outros* (DUSZAK, 2002). Duszak afirma que "a língua nos dá a ferramenta mais poderosa para expressar identidades sociais, para identificar (e fazer) amigos e inimigos" e que "a construção e o gerenciamento das identidades sociais são feitos através do discurso e por meio de diversos mecanismos linguísticos e estratégias." (DUSZAK, 2002, p. 1). A linguagem tem muitos recursos para marcar a distinção *nós - eles*, tornando-os relevantes para o entendimento de como indivíduos e grupos engajam em interações. Há indexicais que tornam a identificação explícita como, por exemplo, o pronome *nós*, típico do falante do grupo, em oposição ao pronome *eles*, que estabelece uma certa distância do grupo. Ambos *nós* e *eles* podem ser utilizados de forma habilidosa no discurso com o intuito de construir, redistribuir ou modificar valores sociais de inclusão ou exclusão (DUSZAK, 2002, p.6).

Outro aspecto importante para o conceito de identidade que trago neste trabalho é o contexto. As identidades não estão prontas nem são fixas, são, pelo contrário, **situadas no contexto em que são produzidas** e são, ao mesmo tempo, construções sociais e discursivas. Todo discurso traz as marcas identitárias do falante que o situam em determinado contexto de modo singular, assim como seus interlocutores. Os significados construídos nas práticas discursivas revelam como o falante compreende a si mesmo, os outros e o mundo a sua volta (MOITA LOPES, 2002; 2003). Isso significa que, quando usamos a linguagem, não o fazemos com um interlocutor qualquer, o fazemos com uma pessoa específica e, portanto, em cada interação um ou outro traço identitário pode vir a ser mais ou menos relevante. Neste sentido, a identidade, é “construída em práticas discursivas, e [...] não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa” (MOITA LOPES, 2003, p. 20).

Quanto a esse aspecto, Zimmerman (1998) propõe que a identidade seja considerada um elemento do contexto para o discurso, ou melhor, para as interações. As orientações dos participantes (suas próprias ou dos outros participantes) para uma ou outra identidade são um elo crucial entre ocasiões concretas de interação e as ordens sociais que as englobam. O discurso e as identidades situadas providenciam uma estrutura dentro da qual as enunciações e

ações ganham significados. O autor divide as identidades em três tipos: discursiva, situacional e transportável.

As identidades discursivas fazem parte da organização momentânea da interação. “Os participantes assumem identidades discursivas quando se engajam nas variadas atividades sequencialmente organizadas: falante corrente, ouvinte, contador de histórias, receptor de histórias [...]” (ZIMMERMAN, 1998, p. 90). Ao assumir determinada identidade ao iniciar uma interação, o falante projeta uma identidade recíproca ao(s) coparticipante(s). Estes, por sua vez, podem ou não ratificar essa identidade projetada para si. As identidades situacionais entram em ação em certos tipos de situação em que há pautas ou orientações que delimitam um determinado grupo de identidades possíveis. Já as identidades transportáveis são aquelas potencialmente relevantes e que o indivíduo carrega consigo através das situações. Essas são identidades normalmente perceptíveis.

Ainda, a identidade é **(re)construída e (re)negociada no curso da interação**. Entendo aqui que a identidade não faz parte da natureza da pessoa ou de sua essência, é na verdade de natureza social e construída no momento da interação nas práticas discursivas. Moita Lopes afirma que nossas identidades são dependentes das práticas discursivas em que atuamos e que assumimos uma determinada identidade com base no nosso interlocutor e “o que somos é construído a partir do papel que representamos para o outro por meio da palavra” (MOITA LOPES, 2002, p.199). Neste sentido, Hall defende que “eu sei quem 'eu' sou em relação com 'o outro' que eu não posso ser” (HALL, 2005, p. 40-41), ou seja, na interação negociamos quem nós somos e quem o outro é.

No curso de uma mesma interação, os participantes fazem coisas diferentes, quem faz o quê varia e “o processamento das identidades discursivas é interacionalmente contingente ao invés de determinado” (ZIMMERMAN, 1998, p. 91). O início de uma sequência projeta, mas não assegura, um leque restrito de ações futuras, ao mesmo tempo em que seleciona pessoas para realizá-las. Cabe aos participantes aceitar ou não as projeções assumidas ao longo da interação.

Por ser construída na interação, a identidade é também **construída em termos de semelhança e/ ou diferença em relação ao outro**. As **identidades coletivas** são construídas com base em diversos parâmetros sociais e culturais e são caracterizadas pela nossa afiliação a determinado(s) grupo(s). O senso de fazer parte de um grupo satisfaz o desejo do ser humano por solidariedade,

conforto psicológico ou segurança (DUSZAK, 2002). É comum compartilharmos coisas com alguns, com quem temos mais afinidade, e não compartilharmos com outros, que são diferentes de nós. O nosso posicionamento em relação ao outro é desenvolvido “com base em nossos valores, crenças, estilos de vida, experiências e expectativas” (DUSZAK, 2002, p.2) e faz com que, ao nos aproximarmos de uns, nos separemos de outros. Este fato ocasiona a inclusão ou exclusão social. Construimos então nossas identidades por meio de comparações, buscando o significado de quem somos e o significado de quem são os “outros”, partindo da premissa de que “nós somos o que somos porque eles não são o que nós somos” (FORGAS; TAJFEL, 1981, p. 124 *apud* DUSZAK, 2002, p. 2).

A autora acrescenta ainda que, enquanto definem suas identidades sociais, as pessoas muitas vezes transpassam os limites dos grupos, trocando entre posições de marginalidade e centralidade e que as fronteiras entre esses grupos são vagas e formam um contínuo entre o pertencimento e o afastamento.

Ainda neste sentido, Bauman afirma que o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, pelo contrário "são bastante negociáveis e revogáveis, e [...] as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age [...] - são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade'" (BAUMAN, 2005, p. 17). É comum, portanto, o pertencimento a múltiplos grupos, já que desempenhamos diferentes papéis no curso de nossas vidas e também mudamos nossas necessidades.

Os aspectos da identidade explicitados neste capítulo são os que considero mais relevantes para a pesquisa por serem os que mais se destacaram na interação das professoras participantes, que aqui chamo de Beth e Alice, como será melhor detalhado no capítulo de metodologia. Desta forma, nesta pesquisa, as identidades das professoras são **fluidas, múltiplas e fragmentadas**, se modificando no curso das interações que tivemos sendo às vezes até mesmo contraditórias; são **construídas no discurso**, muitas vezes através da distinção *nós – outros* para definir a afiliação ou o afastamento em relação a um grupo; **estão situadas no contexto das interações** que tivemos e revelam como as participantes compreendem a si mesmas, o mundo a sua volta e os outros com quem interagem (professores e alunos); **são construídas e (re)construídas no curso das interações** que tivemos; e **são construídas em termos de semelhança e**

diferença em relação aos outros professores (tanto em relação uma a outra, quanto em relação aos outros professores da instituição).

2.3.1 Crenças

Outro conceito importante na construção da identidade das professoras no presente estudo é o de crenças. Percebi durante a análise dos dados uma grande influência das crenças das professoras em seus discursos e na construção de suas identidades.

Utilizo como base nesta pesquisa o conceito de crenças de Barcelos (2006), uma das principais pesquisadoras sobre o assunto no Brasil:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Complementando o conceito base de crenças, acho importante acrescentar ainda algumas características das crenças estabelecidas também por Barcelos (2006, p. 19-20):

- Dinâmicas: As crenças não são estáticas, elas mudam através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação. O seu caráter paradoxal, no entanto, pode fazer com que a crença se constitua em obstáculo para mudanças;

- Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: essa característica aponta para a contínua modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas;

- Experienciais: são parte das construções e reconstruções de nossas experiências;

- Mediadas: instrumentos de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas;

- Paradoxais e contraditórias: as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS; KALAJA, 2003, *apud* BARCELOS, 2006);

- Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: Nossas crenças nos influenciam fortemente, mas nem sempre agimos de acordo com elas;

- Não tão facilmente distintas do conhecimento.

Barcelos e Kalaja (2011) também estabeleceram algumas características das crenças, e uma das características apontadas por elas me pareceu bastante pertinente para este estudo, uma vez que foi relevante para analisar as falas de Beth e Alice:

- Orientadas pelo outro: nossas crenças são influenciadas por pessoas importantes que podem afetar a decisão de uma pessoa de incorporar novas crenças ou reforçar crenças antigas.

É importante notarmos que as crenças são experienciais, pois são parte das construções e reconstruções de nossas experiências, e são também socialmente construídas e situadas contextualmente, ou seja, incorporam as perspectivas sociais, pois são construídas no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. Desta forma, elas podem ser modificadas para refletir mudanças contextuais. Os fatores que podem acarretar mudanças incluem o contexto, pessoas importantes e as emoções enquanto modulam as crenças construídas na interação.

O meu foco neste trabalho é na construção de identidades a partir da observação das crenças do professor de inglês acerca do processo de ensino e aprendizagem que emergem no discurso ao falar sobre material didático. As crenças dos professores determinam suas atitudes em sala de aula, influenciando sua forma de planejar a aula, de lidar com os alunos e de ensinar. Para Kudiess (2005, p.43), “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino”. Entendo neste trabalho que as crenças representam opiniões que as professoras participantes na pesquisa têm em relação ao processo de ensino-aprendizagem ou aquilo que elas acreditam ser o melhor caminho para um aprendizado eficaz de inglês para crianças.

As crenças estão também fortemente ligadas à identidade e não há como separá-las. Um indivíduo se caracteriza de determinada forma porque se afilia a determinadas posturas. Percebi, durante as conversas com as professoras participantes, uma tentativa para que suas crenças fossem reconhecidas. Para Barcelos (2009), as crenças são formas de significar o mundo e atribuir significado a si próprio, e ao fazer isso, o indivíduo está construindo sua

identidade. A autora cita Riley (2004) para defender que as crenças são formas de afirmar uma identidade, pois são modos de ver e perceber o mundo com os quais o sujeito se identifica.

Uma vez apresentados os pontos acerca de identidades e crenças relevantes para este estudo, passo, na próxima seção, a examinar alguns conceitos fundamentais da Linguística Sistêmico-Funcional, teoria de linguagem que sustenta esta pesquisa e que engloba o Sistema de Avaliatividade, ferramental de análise utilizado no reconhecimento das marcas avaliativas nos discursos gerados nas conversas. Por ser uma teoria de base sociosemiótica, a Linguística Sistêmico-Funcional se alinha à proposta socioconstrucionista de crenças e identidades que trago neste estudo.

2.4

Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) surgiu na década de 1960, em oposição a correntes formalistas que se destacavam na época que não levavam em conta o contexto social. Michael Halliday iniciou na década de 1970, com a fundação do departamento de linguística da Universidade de Sidney, o estudo da linguagem a partir da ótica sistêmico-funcional, ou seja, preocupando-se com a língua enquanto construtora de significados e também com a função que esses significados exercem nas interações diárias.

A teoria hallidayana sugere que a língua não é um sistema de signos como acreditava-se no momento, mas, sim, um sistema de significados em potencial que são realizados por determinadas escolhas feitas pelo falante. Para compreender melhor a linguagem na perspectiva sistêmico-funcional quatro conceitos são importantes: (1) o uso da linguagem é funcional; (2) a função da linguagem é criar significados; (3) esses significados são influenciados pelo contexto social e cultural nos quais são construídos; (4) o processo de uso da linguagem é semiótico, é um processo de construção de significados através de escolhas (EGGINS, 2004).

Para Halliday e Matthiessen (2004), a linguagem é então ao mesmo tempo texto e sistema, ou seja, ela ao mesmo tempo expressa e constrói significados. Os

autores apontam que uma das características da teoria sistêmica é que ela é abrangente, ela se ocupa da linguagem em seu todo, “então o que quer que seja dito sobre um aspecto, deve ser entendido sempre com referência à figura total” (2004, p. 19). Nesta perspectiva, a relação entre a linguagem e seu contexto social de uso é fundamental para a análise de um texto.

Adoto nesta pesquisa a perspectiva de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional por compartilhar a mesma visão funcionalista de linguagem proposta por essa abordagem. Sendo a linguagem um sistema de construção de significados, ela é um instrumento de interação social, cujo objetivo primeiro é estabelecer a comunicação entre os falantes. A gramática é como um sistema de escolhas à disposição do falante/escritor. Dentro do contexto sociocultural em que está inserido e de acordo com as suas intenções, o locutor faz escolhas linguísticas em meio ao leque de possibilidades que o sistema oferece, sejam elas conscientes ou não. Nas interações analisadas nesta pesquisa, percebo que tais escolhas são mediadas pelo conhecimento de mundo que os participantes carregam, bem como pelas outras participantes dos encontros e outros elementos do contexto. Os recursos linguísticos são elementos importantes no processo de análise dos dados, para o reconhecimento e compreensão das crenças e identidades emergentes no discurso das participantes.

Faço agora, então, uma breve exposição de alguns conceitos básicos e primordiais para a compreensão da Linguística Sistêmico-Funcional.

2.4.1

Linguagem, texto e contexto

A LSF interessa-se pela linguagem autêntica em seu contexto de uso, ou seja, é essencial observar e analisar as relações e os significados que estão sendo construídos em um dado contexto de interação.

Para estudar a linguagem, Vian Jr. (2014) reconhece que a unidade de descrição são os textos, apesar de a oração ser o elemento pelo qual a gramática se processa. O termo texto refere-se a uma interação linguística completa - oral ou escrita (EGGINS, 2004), e nada mais é do que a instanciação do sistema linguístico. Um texto deve ser encarado tanto como um produto quanto como um

processo. É produto, pois é resultado de escolhas e pode ser registrado e analisado. É também um processo contínuo de escolhas semânticas que contribuem para a construção de outros significados.

Texto e contexto são vistos por Halliday (1989) como aspectos do mesmo processo - “há o texto e há um outro texto que o acompanha: texto que está com, nomeadamente o con-texto” (1989, p. 5). Para que os significados ganhem sentido, então, eles necessitam estar inseridos em um contexto. Logo, linguagem, texto e contexto não podem ser analisados separadamente, pois os três atuam em conjunto na construção de significados em uma interação.

Fatores socioculturais influenciam e muitas vezes até mesmo determinam as coisas que tentamos fazer através da linguagem, e, conseqüentemente, os tipos de coisas que falamos. De acordo com Halliday, “uma parte crucial da nossa língua é a habilidade de saber como as coisas são normalmente - ou até mesmo obrigatoriamente - ditas em certos contextos.” (1994, p. 36). Desta forma, todo texto ocorre simultaneamente em dois tipos de contexto: (1) contexto de cultura e (2) contexto de situação. O contexto de cultura é o contexto mais macro, o contexto social e histórico por trás das interações. Este contexto macro engloba o contexto micro, que é o contexto de situação, o contexto em que o texto produzido está inserido.

A LSF analisa o efeito das dimensões do contexto de situação no uso da linguagem no dia-a-dia e identifica três variáveis como tendo impacto mais significativo e previsível, a saber: campo, relações e modo. Essas três variáveis caracterizam o registro. A variável campo se refere “ao que está acontecendo, à natureza da ação social que está acontecendo.” A variável relações se refere a “quem está participando, à natureza dos participantes, seus papéis e status.” Já a variável modo se refere a “que papel a linguagem está desempenhando, ao que é que os participantes esperam que a linguagem faça por eles naquela situação: a organização simbólica do texto, o status que tem, e suas funções no contexto” (HALLIDAY, 1989, p. 12).

2.4.2

Funções e metafunções da linguagem

A LSF tem uma visão multidimensional da linguagem, com base em quatro dimensões (ou estratos) inter-relacionadas: contextual, semântica, léxico-gramatical e fono-grafológica. A relação entre os estratos é feita através da realização. Sendo assim, o contexto é realizado pela semântica, que é realizada pela lexicogramática que, por sua vez, é realizada pela grafofonologia. A LSF é, portanto, um modelo propício à observação, análise e descrição dos fenômenos linguísticos sob diferentes perspectivas que se complementam.

Nesta perspectiva de linguagem, a noção de metafunção se torna essencial, pois é ela que dá conta do fato de a língua combinar simultaneamente três tipos de significados, a saber, ideacionais, interpessoais e textuais. Esses significados estão relacionados às três variáveis do contexto de situação mencionadas na seção anterior (campo, relações e modo, respectivamente) e são realizados através das seguintes metafunções: ideacional, que relaciona-se a nossas experiências; interpessoal, que está relacionada a nossas relações sociais, e textual, que lida com a organização dos significados no texto.

A metafunção ideacional tem seu foco no conteúdo da mensagem, sendo responsável pela organização das ideias do indivíduo. A oração é vista como representação e pode ser subdividida em dois componentes: o experiencial (o conteúdo das ideias) e o lógico (a relação entre as ideias), preocupando-se com duas funções básicas da linguagem: representar nossas experiências e criar sentidos a partir delas. Esta metafunção se realiza no sistema de transitividade, através do conjunto de escolhas de processo, participantes e circunstâncias. Desta forma, é possível a representação tanto da experiência interna (reflexões e reações, por exemplo) quanto da experiência externa (relativa a eventos e ações) e a relação entre essas duas experiências.

A metafunção interpessoal lida com os falantes, suas relações e intenções. A oração é vista como troca, servindo para um dos propósitos principais da língua que é interagir com outras pessoas, estabelecer e manter relações sociais com elas. Para Halliday e Matthiessen (2004), “enquanto constrói, a língua também estabelece nossas relações sociais e pessoais com as outras pessoas a nossa volta.” (2004, p. 30). Tudo o que falamos para outras pessoas tem um propósito, e os

propósitos mais fundamentais em qualquer troca ou interação são dar (e receber) ou pedir (e ser ofertado). A troca pode acontecer em termos de informação ou de bens e serviços. O significado interpessoal é realizado por escolhas nos sistemas de modo e modalidade, que serão explicados em detalhe na próxima seção.

A metafunção textual, por sua vez, ocupa-se da construção da mensagem em si, da distribuição da informação. É ela que caracteriza a oração como mensagem. Neste sentido, ela pode ser vista como uma função facilitadora, “[...] já que ambas as outras - construir a experiência ou estabelecer as relações interpessoais - dependem da capacidade de construir sequências do discurso, organizar o fluxo discursivo e criar coesão e continuidade [...]” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 30). Para os autores, analisar a linguagem sob a ótica da metafunção textual é tentar compreender como os falantes constroem suas mensagens para que elas se encaixem no evento de linguagem em questão, seja ele um diálogo, uma notícia de jornal ou outra interação qualquer. De acordo com a metafunção textual, a oração é composta por um elemento principal chamado Tema - que pode ser um grupo adverbial, nominal ou preposicional, e que se combina com o resto da frase, conhecido como Rema, onde o Tema se desenvolve. A junção destas duas partes constitui a mensagem. Diversas definições de tema já foram propostas em diferentes momentos, algumas definições são: “o elemento que serve de ponto de partida da mensagem; é aquilo com o que a mensagem se preocupa” (HALLIDAY, 1989, p. 37); “sobre o que é a oração” (HALLIDAY 1985, *apud* GOUVEIA; BARBARA, 2004, p. 156); “aquele que ocupa uma posição específica na sequência de elementos em algumas unidades típicas” (HASAN; FRIES, *apud* GOUVEIA; BARBARA, 2004, p. 156).

As três metafunções acima descritas são instanciações das variáveis do contexto anteriormente mencionadas (campo, relações e modo) e são responsáveis pela organização da língua. As escolhas realizadas na lexicogramática pelos falantes a partir das metafunções (ideacional, interpessoal e textual) através dos sistemas (transitividade, modo, tema e rema) a elas inerentes são determinadas por pelo contexto de cultura e de situação em que o sujeito se encontra. É importante destacar que um texto não cria somente um, mas diversos significados simultaneamente. Três diferentes estruturas, cada uma expressando um tipo de organização semântica, são organizadas de forma a compor um único fraseado.

Consequentemente, de acordo com Halliday (1989), toda frase de um texto é multifuncional e não pode ser analisada somente sob um aspecto.

2.4.3

Metafunção Interpessoal

Nesta pesquisa abordo, principalmente, a metafunção interpessoal, pois meu objetivo é observar como os discursos das professoras são construídos nas interações, com foco mais especificamente no uso de elementos avaliativos na construção de suas crenças e, consequentemente, de suas identidades. Portanto, na seção a seguir, passo para um detalhamento da metafunção interpessoal.⁵

Na metafunção interpessoal, a oração é interpretada como troca e realiza a variável do contexto de situação relações. Sob esta ótica, a linguagem é utilizada como forma de negociação e troca de significado, e a oração é "organizada como um evento interativo envolvendo falante, ou escritor, e audiência" (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 106). Os falantes adotam para si um determinado papel, ao mesmo tempo em que designam para o ouvinte um papel complementar que espera que ele desempenhe.

Diversos recursos gramaticais disponíveis expressam significados interpessoais e eles podem ser categorizados em duas principais funções discursivas: dar e pedir (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), ou seja, ou o falante está dando algo ao ouvinte, ou pedindo algo a ele. Ao mesmo tempo em que dá ou pede algo, o falante também espera que o ouvinte faça algo: dar implica receber, pedir implica em dar em troca. Além da distinção em tipos de função discursiva, há também a distinção da natureza do que é dado ou pedido, a saber, bens e serviços ou informação. Esses dois aspectos juntos definem as quatro funções discursivas primárias: oferta, ordem, declaração e pergunta. A partir dessas funções, a LSF faz distinção entre dois tipos de oração: proposição e proposta. Quando a língua é usada para troca de informação, a oração é entendida como uma proposição. Quando é usada para ofertas e pedidos, é entendida como proposta (HALLIDAY, 1994, p. 88).

⁵ Uma apresentação detalhada das metafunções ideacional ou textual pode ser encontrada em Halliday e Matthiessen (2004).

As funções discursivas de oferta, ordem, declaração e pergunta são realizadas no texto no sistema de modo. O modo identifica a estrutura gramatical relevante para a metafunção interpessoal e é composto de duas partes: sujeito e finito. O sujeito é um grupo nominal e o finito pertence a um pequeno número de operadores verbais que expressam tempo, polaridade (sim ou não) e modalidade. É o finito que proporciona à oração um ponto de referência no momento de fala, sendo o meio pelo qual o leitor/ ouvinte pode questionar a validade da mensagem. O resto da oração é conhecido como resíduo, sendo composto por predicador (o resto do grupo verbal), complemento (outros participantes que não o sujeito) e adjunto (elementos que carregam informações extras).

Acerca da polaridade, Halliday e Matthiessen (2004) explicam que ela é uma escolha entre o sim e o não. Entretanto, essas não são as únicas possibilidades, há opções intermediárias, conhecidas como Modalidade, “um recurso que cria um espaço semântico entre o sim e o não” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 53). Esse espaço entre sim e não tem diferentes significados para proposições e propostas. Halliday e Matthiessen (2004) explicam que, em uma proposição, os polos negativo e positivo significam negar e afirmar, respectivamente. As possibilidades intermediárias entre os polos se dividem entre graus de probabilidade ou de habitualidade. É nesses graus intermediários que se encontra a modalidade, ou mais especificamente neste caso, a modalização. Já em propostas, os polos negativo e positivo significam proscrever e prescrever. Há também aqui níveis intermediários: graus de obrigação, no caso de pedidos, e graus de inclinação, no caso de ofertas. Estas escalas de obrigação e inclinação são conhecidas como modulação.

Até aqui, discuti os significados interpessoais e a forma como podem ser organizados na “oração como troca” na léxico-gramática. A seguir, amplio os limites da função interpessoal da linguagem, trazendo ao estudo as contribuições do Sistema de Avaliatividade consolidado por Martin (2000) e que nos fornece subsídios para a compreensão da oração além da troca de bens e serviços e informação.

2.4.4 Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade é um dos três recursos semânticos do discurso no nível interpessoal. Há também o Sistema de Negociação, que lida com as funções das falas e das trocas e o Sistema de Envolvimento, que refere-se aos recursos linguísticos tais como gírias e termos técnicos que determinados grupos utilizam para estabelecer solidariedade (MARTIN; WHITE, 2005). Os três estão relacionados aos significados interpessoais constituídos no texto.

De acordo com Martin (2000), o termo avaliatividade se refere aos “recursos semânticos utilizados para negociar emoções, julgamentos e apreciações, juntamente com recursos para amplificar e engajar com essas avaliações” (MARTIN, 2000, p. 145). Assim sendo, nosso discurso é permeado por avaliações. Nas mais diversas práticas discursivas do dia-a-dia expressamos nossas atitudes em relação ao mundo a nossa volta e a linguagem fornece pistas mais ou menos explícitas das mesmas. Martin (2000) alega que a expressão de atitudes não é simplesmente uma questão pessoal do falante, mas sim uma questão interpessoal, pois a razão maior da expressão de uma atitude é a demanda de uma resposta de solidariedade do ouvinte.

O Sistema de Avaliatividade foi estudado por algum tempo por Martin (2000, 2002, 2003), por Eggins e Slade (1997) e por White (2004), até ser consolidado por Martin e White em 2005. Ele é um dos recursos da metafunção interpessoal e se encontra em um nível acima da oração, localizado no estrato da semântica do discurso. Este sistema “se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas” (VIAN, Jr. et al, 2009, p. 11).

O Sistema de Avaliatividade apresenta três subsistemas ou campos semânticos: Atitude, Engajamento e Gradação. Atitude tem a ver com os sentimentos; Engajamento lida com a fonte de nossas atitudes e o papel das diferentes vozes e opiniões do discurso; e Gradação lida com a forma como os sentimentos são amplificados e as categorias são diluídas (MARTIN; WHITE, 2005, p.35). Essas três opções não são alternativas, elas são selecionadas concomitantemente, ou seja, ao expressarmos uma atitude, também escolhemos o

quão amplificada ela é e qual a fonte da mesma. Cada subsistema desdobra-se ainda em outros subsistemas, conforme figura a seguir:

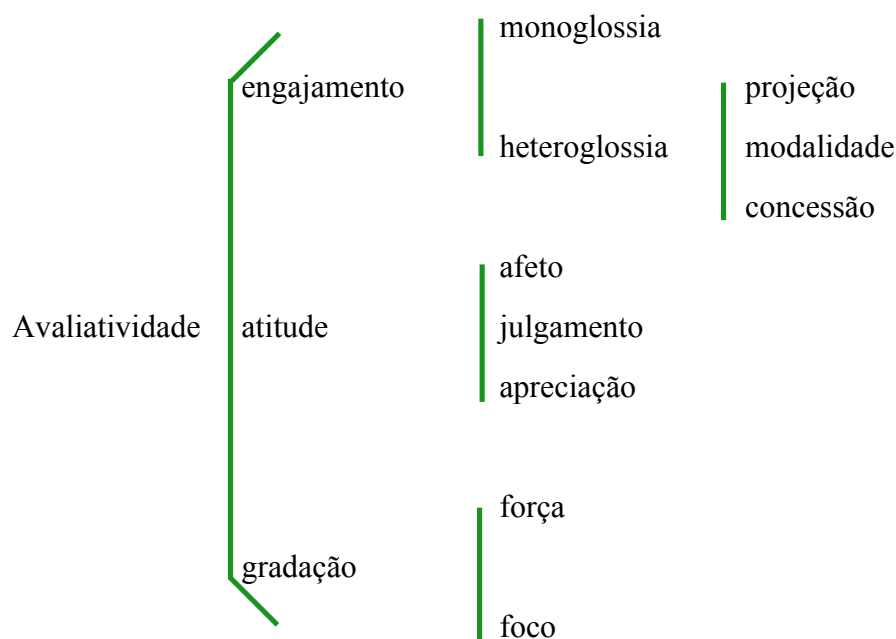


Figura 1

Paralelamente, conforme a figura acima, a Atitude oferece três opções, que neste caso são alternativas: Afeto (expressão de sentimentos - emoção), Julgamento (julgamento de caráter de pessoas - ética) e Apreciação (avaliação do valor de coisas/ objetos - estética) (RAVELLI, 2000, p. 50). De maneira geral, todas as três alternativas lidam com sentimentos e Julgamento e Apreciação são vistos por Martin (2000) como institucionalizações dos sentimentos. Como Julgamento, "o afeto é recontextualizado como uma matriz de avaliação do comportamento", enquanto como Apreciação, "é recontextualizado como uma matriz de avaliação dos produtos do comportamento" (MARTIN, 2000, p. 147).

Duas características comuns às três alternativas são: (1) elas podem lidar com sentimentos positivos ou negativos, e (2) esses sentimentos podem ainda ser expressos explicitamente no texto (inscritos), ou podem ser uma resposta avaliativa em referência a eventos, estados ou comportamentos em um texto (inferidos) (MARTIN, 2000, p. 142).

O Afeto é um recurso semântico para a construção de emoções e mostra o quão envolvido o falante está em relação ao que está avaliando. Para fins de

classificação dos recursos semânticos relacionados ao Afeto, Martin (2000) aponta os seguintes questionamentos:

1. Os sentimentos são construídos pela cultura como positivos ou negativos?
2. Os sentimentos são mais comportamentais ou mentais ou relacionais?
3. Os sentimentos são construídos de forma direta ou como reação a algum estímulo externo ou ainda como um estado de humor geral?
4. Como os sentimentos são graduados em uma escala de valor?
5. Os sentimentos envolvem intenção em respeito a um estímulo? Este estímulo é real ou ainda não realizado?
6. Em qual grupo o sentimento se encaixa: (in)felicidade; (in)segurança ou (in)satisfação?

No campo semântico de Julgamento, encontra-se o sentimento dentro do contexto de propostas, ou a avaliação moral do comportamento das pessoas. Martin (2000) sugere a divisão dos julgamentos em dois grandes grupos: estima social e sanção social. Julgamentos de estima social “tem a ver com normalidade (o quão comum/ incomum alguém é), capacidade (o quão capazes são), e tenacidade (o quão decididos são)”. Julgamentos de sanção social “tem a ver com veracidade (o quão verdadeiro alguém é), propriedade (o quão ético alguém é)”, e, normalmente, apresentam implicações legais (MARTIN, 2000, p. 156).

Apreciação, por sua vez, seria a institucionalização do sentimento no contexto das proposições e é organizada em torno de três recursos: reação, composição e apreciação. Reação “tem a ver com o grau com que o texto/ processo em questão capta a sua atenção e o impacto emocional que tem sobre nós”. Composição “tem a ver com nossas percepções de proporcionalidade e detalhe em um texto/ processo”. Apreciação “tem a ver com nossa avaliação do significado social do texto/ processo” (MARTIN, 2000, p. 160).

Mesmo sendo opções alternativas, Julgamento e Apreciação acabam muitas vezes sendo sobrepostos, já que “há diversas instâncias de atitude em nossos textos que poderiam talvez ser analisadas tanto como julgamento de caráter quanto apreciação de coisas. [...] Por isso é importante levar o co-texto em consideração” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 39-40).

Juntamente com esses três recursos avaliativos (Afeto, Julgamento e Apreciação), o Sistema de Avaliatividade lida com sistemas que dão conta da forma como as avaliações podem ser suavizadas ou reforçadas (Gradação) e dos

recursos que verificam o compromisso do falante com o que diz (Engajamento). Martin e Rose sustentam que “uma característica distintiva das atitudes é que elas são graduáveis.” (2007, p. 42). Isso significa dizer que podemos dizer o quão forte é nosso sentimento em relação a alguém ou algo. A força de sentimentos, opiniões e julgamentos pode ser aumentada ou diminuída através de diferentes recursos de gradação, como advérbios de intensidade, itens lexicais graduados ou ainda por quantificação, entre outros.

Há recursos que também permitem que o falante determine (ou não) sua presença autoral em um enunciado - Engajamento. Este potencial de utilizar outras fontes no discurso foi um dos fatores que fez Bakhtin ([1979] 1997) pensar e estudar a natureza dialógica do discurso. No Sistema de Avaliatividade, um texto heteroglóssico é aquele em que há a presença de diferentes vozes e perspectivas e que abre margem para a negociação de sentidos. Já um texto monoglóssico inclui uma única voz – a fonte é o próprio autor – e tais asserções eliminam a possibilidade de negociação, criando uma contração dialógica.

Uma das possibilidades de inserção de outras fontes adicionais de avaliação no discurso é citando ou reportando o que as pessoas dizem ou pensam, ou seja, a projeção (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A projeção pode citar as palavras exatas ditas ou pode reportar a ideia geral do que foi dito. Também é possível citar ou reportar o que pensamos ou sentimos. No discurso oral, os falantes podem ainda se utilizar de artifícios como entonação especial ou até mesmo a sinalização física de aspas para sinalizar projeções. Assim, o falante se desapodera da avaliação atribuindo-a a uma fonte alternativa.

A modalidade também é uma forma de reconhecer vozes alternativas em torno de uma sugestão ou reivindicação ao abrir um espaço para negociação, "onde diferentes pontos de vista podem circular em torno de um assunto, talvez um espaço para mediação e possível reconciliação." (MARTIN; ROSE, 2007, p. 54). Há dois tipos de modalidade – um para a negociação de serviços e outro para a negociação de informação. A demanda por um serviço pode ser negociada em termos do quão obrigado você é a agir. Já a negociação de informação é realizada em termos de quão provável uma proposição é.

Podemos perceber que há uma grande diversidade de recursos semânticos disponíveis em termos de Avaliatividade, os quais permitem que o falante

exprima suas opiniões e as imprima em seu discurso⁶. Lembro que a Avaliatividade envolve negociação de solidariedade, os falantes estão sempre envolvidos em uma troca de significados, tentando fazer com que o outro se solidarize com suas avaliações e é por isso que ela se torna ideal para esta pesquisa. Durante as entrevistas, as participantes estiveram em constante troca e negociação, construindo e reconstruindo seus discursos e, a partir das marcas avaliativas, busco identificar quais as crenças circulam nos discursos e quais as identidades emergem a partir dessas crenças.

No capítulo a seguir, apresento a metodologia utilizada para a construção dos dados, incluindo os procedimentos metodológicos seguidos durante a pesquisa e informações sobre o contexto de pesquisa e os participantes.

⁶ Neste trabalho apresento os elementos principais que serão utilizados na análise dos dados gerados, mas há outros recursos não detalhados neste capítulo. Para mais detalhes, verificar Martin e White (2005).

3

Aspectos Metodológicos

Neste capítulo, descreverei alguns aspectos relativos ao paradigma metodológico adotado no estudo, como a própria metodologia em si, o contexto da pesquisa, os participantes e também os procedimentos de análise.

3.1

A Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa se insere em um paradigma qualitativo e interpretativo. Portanto, ela é socialmente construída assim como a realidade e apresenta limitações inerentes às situações investigadas. O uso de conhecimentos transdisciplinares auxilia na análise dos dados, trazendo contribuições relevantes de diferentes áreas, tais como Antropologia, Sociologia e Educação. Não interessa para este estudo um grande volume de dados, mas sim situações únicas que necessitam de entendimentos.

Segundo Denzin e Lincoln (2000, p. 6), “a pesquisa qualitativa é difícil de definir claramente. Ela não tem nenhuma teoria ou paradigma que seja distintamente seu próprio”. Por ser qualitativa, indica que a ênfase é dada às qualidades das entidades, aos processos e significados e não às quantidades, intensidade ou frequência. Para os pesquisadores qualitativos, a realidade é construída socialmente, e é importante a relação entre o pesquisador e o que está sendo estudado. É ele que gera, observa e interpreta os dados da pesquisa. Ele procura respostas para perguntas que enfatizam como a experiência social é criada e significada. Por conta dessa relação, a pesquisa carrega em si uma carga de valores, interesses e ideologias do próprio pesquisador, que se coloca não como um “observador objetivo, oficial, politicamente neutro, que está fora ou acima do texto” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 91), mas sim como aquele que insere no processo suas próprias motivações, percepções, princípios e crenças.

Além disso, para Denzin e Lincoln (2000, p. 3), “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística interpretativa do mundo”. Sobre este tipo de pesquisa, Lüdke e André (1986) ainda sustentam que ela se realiza na esfera das

atividades comuns do dia-a-dia, passando por coerções típicas destas atividades. Desta forma, a pesquisa qualitativa em educação é situada “bem dentro das atividades normais do profissional de educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor etc” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2). É o caso deste estudo, que foi realizado em meu contexto de trabalho, como coordenadora acadêmica, junto com alguns professores e foi parte do nosso dia-a-dia de reflexão sobre a prática de sala de aula.

Em uma tentativa de definir a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, pp. 48-50) apontam cinco características básicas:

- a) A fonte de dados é o ambiente natural e há contato prolongado do pesquisador e o ambiente e a situação investigada, já que o contexto é fundamental para compreender os fenômenos. Por isso, a pesquisa também é chamada de naturalística, pois “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.
- b) Os dados são descritivos, ou seja, ricos em descrições, tomando a “forma de palavras ou imagens e não de números”. Eles devem ser analisados a partir da forma que foram registrados ou transcritos.
- c) A preocupação do investigador é maior com o processo do que com o produto ou resultado, há maior interesse em estudar como o fenômeno se dá em interações, procedimentos e atividades e como os significados são negociados pelos participantes.
- d) A análise dos dados é feita por processo indutivo, sem preocupação em comprovar hipóteses previamente construídas. “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”.
- e) Grande importância é dada ao significado. O pesquisador procura entender o significado que as pessoas dão às coisas, há uma tentativa de tentar capturar a perspectiva do participante.

Nesta pesquisa, a fonte de dados é o ambiente de trabalho em que eu e os professores estamos inseridos. Os dados são provenientes de conversas nossas que foram transcritas para a análise. A minha preocupação, enquanto pesquisadora, foi estudar não somente as respostas das professoras às minhas perguntas, mas também a forma como interagem entre si e comigo e a forma como os

significados eram construídos em nossas interações. Os dados foram analisados sem hipóteses prévias, com a intenção de perceber como e quais significados eram criados, quais crenças circulavam em seus discursos e quais processos identitários emergiam de suas falas.

3.2

Da proposta de um grupo focal à conversa reflexiva

Morgan (1997) diz que há duas formas principais de geração de dados qualitativos: a observação participante, normalmente feita em grupos, e entrevistas abertas, que normalmente ocorrem individualmente. Grupos focais, uma forma de entrevista em grupo, ocupam uma posição intermediária e possibilitam o acesso a dados não facilmente obtidos com as formas supracitadas.

Minha proposta inicial era conduzir a pesquisa com um grupo focal para gerar os dados para a pesquisa, pois conforme sugerem Krueger e Casey (2000), “o objetivo de um grupo focal é coletar dados de interesse do pesquisador”, sendo este “um ambiente mais natural que o de entrevistas individuais porque os participantes influenciam e são influenciados por outros – assim como são na vida” (2000, p. 11). O objetivo era então proporcionar um ambiente onde os participantes se sentissem à vontade para compartilhar suas ideias e opiniões livremente, mesmo estando ciente de que o contexto exerce certa coerção no comportamento dos mesmos.

Grupos focais são normalmente compostos de cinco a dez pessoas, mas pequenos grupos de três ou quatro pessoas, às vezes chamados de mini grupos focais, podem proporcionar maior oportunidade para a troca de ideias e podem ser mais confortáveis para os participantes (KRUEGER; CASEY, 2000). Além disso, de acordo com Morgan (2000) e Krueger e Casey (2000), os participantes de um grupo focal devem carregar semelhanças entre si, no que diz respeito ao interesse do pesquisador, mas também é desejável que tenham diferenças. Segundo Krueger e Casey, o grupo focal deve ser “caracterizado por homogeneidade, mas com variação suficiente entre os participantes para permitir opiniões contrastantes” (2000, p. 71).

As perguntas em um grupo focal são normalmente pré-determinadas (MORGAN, 2000) e a rotina de perguntas organizada de forma a guiar a conversa da forma mais natural possível. As primeiras perguntas devem ser mais gerais e devem ficar cada vez mais específicas conforme a conversa continua. As perguntas-chave devem ser entre dois e cinco, com possíveis subitens após cada pergunta. As perguntas não devem ser, entretanto, lidas, devem servir apenas de guia para que o fluxo espontâneo da discussão não seja interrompido. A ordem das perguntas pode ser mudada de acordo com o fluxo da discussão.

Durante o processo de geração de dados para a minha pesquisa, cinco professores foram chamados para o grupo focal, porém na data proposta para o encontro, alguns contratempos fizeram com que somente duas professoras comparecessem. Por respeito e consideração às duas, mantive o encontro, mesmo sabendo que isso mudaria as características principais do tipo de pesquisa proposta.

Apesar de eu já ter algumas perguntas pré-estabelecidas para o encontro, por se tratar anteriormente de um grupo focal, nossa interação assemelhou-se a uma conversa cotidiana. A interação fluiu naturalmente, com interrupções e sobreposições de turnos que ocorrem em conversas do dia-a-dia. A relação entre entrevistadora e entrevistadas não pareceu ser tão assimétrica, talvez pelo fato de já termos alguma intimidade prévia e já termos tido encontros não profissionais anteriormente também. Mesmo eu não tendo uma participação muito ativa, em alguns momentos da conversa interrompi as participantes para tecer alguns comentários avaliativos. Durante a interação, enquanto falávamos, perguntávamos, respondíamos ou fazíamos observações, eu também refletia sobre a minha prática, buscando entendimentos e tinha a expectativa de que as professoras pudessem estar tendo a mesma oportunidade de refletir sobre sua prática de sala de aula. Por conta de todas essas características, decidi denominar os momentos de geração de dados com as duas participantes como conversa reflexiva.

3.3 O Estudo de Caso

Após a transcrição dos dados das conversas reflexivas, ao ler e organizar os dados, tive minha atenção direcionada ao comportamento de Beth, conforme será detalhado na seção 3.7. Isto me levou a fazer um recorte na pesquisa e a optar então por um estudo de caso com esta participante somente.

O estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas sim uma escolha do que será estudado. De acordo com Stake (2000), ele “é definido pelo interesse em um caso individual, e não pelos métodos de investigação utilizados”.

A diferença entre o estudo de caso e outras possibilidades de pesquisa é o foco do pesquisador na compreensão de um caso particular, em sua idiossincrasia e em sua complexidade, levando em conta todos os seus aspectos, mas sempre restrito ao caso que estuda. Há uma importância grande em relação ao contexto.

O estudo de caso pode valer-se de diferentes técnicas de pesquisa, que visam apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato. Lüdke e André (1986) sugerem ainda que o estudo de caso deve ser sempre bem delimitado. Pode carregar semelhanças com outros, mas deve ser ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na pesquisa em questão.

Stake (2000) classifica os estudos de caso em intrínseco ou particular, quando o pesquisador busca compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos particulares e ordinários; instrumental, quando, ao contrário, o pesquisador analisa um caso para compreender melhor outra questão, algo mais amplo, ou propor generalizações; e coletivo ou múltiplo, quando o pesquisador estuda um número de casos em conjunto com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos.

Para compreender a complexidade das identidades e crenças expressas por Beth, optei portanto pelo recorte da pesquisa em um estudo de caso intrínseco com foco no discurso da mesma.

3.4

Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi integralmente realizada em meu ambiente de trabalho, uma instituição renomada de ensino de idiomas (Inglês e Português para estrangeiros) do estado do Rio de Janeiro, com 80 anos de existência e onde trabalho há 10 anos. A instituição é composta de vinte e duas filiais localizadas em diferentes bairros do Rio e de Niterói e oferece aulas para todas as idades, a partir dos três anos. Aproximadamente duzentos e cinquenta professores compõem o quadro docente da instituição. O departamento acadêmico da instituição conta com cinco coordenadoras acadêmicas e uma superintendente acadêmica. Atuo como uma das cinco coordenadoras acadêmicas, no início da pesquisa responsável pelo segmento infantil e também professora, e hoje responsável pela área de tecnologia educacional. O segmento infantil é composto pelos cursos *Playing Club*⁷, para crianças de três a cinco anos; *Mini Kids*, para crianças de seis anos; e *Super Kids*, para crianças de sete a nove anos. No primeiro semestre de 2014, tínhamos 1075 alunos nos cursos infantis.

3.4.1

As Modificações propostas no curso *Super Kids*

No final do ano de 2013, o departamento de marketing realizou um grupo focal com pais de alunos dos cursos infantis para saber o que poderia ser melhorado. Logo após, o departamento acadêmico chamou quatro professoras e duas gerentes para analisar os dados provenientes deste grupo e propor mudanças com base também nas necessidades das filiais e dos professores. Com todos esses dados em mãos, propus algumas mudanças para os cursos infantis. As mudanças abrangeram o material didático (livro didático e paradidático e outros componentes relacionados), a forma de comunicação com os pais e os planos de aula disponíveis para o professor. Inicialmente, somente o primeiro nível do curso

⁷ Os nomes dos cursos utilizados na pesquisa são fictícios, a fim de preservar a identidade da instituição.

Super Kids (*Super Kids 1*) sofreu a mudança de material didático (livro didático e manual de aulas online para o professor) no primeiro semestre de 2014.

As modificações propostas em relação ao material didático compreendiam então um novo livro de aluno, que é composto de livro do aluno e livro de exercícios (*Student Book* e *Workbook*); livro do professor (*Teacher's Guide*) produzido pela editora; e um manual de aulas online produzido pelo departamento acadêmico da nossa instituição. Este manual é preparado por professores assistentes, sob a supervisão das coordenadoras acadêmicas e é composto de planos de aula prontos para cada dia de aula do semestre, separados por unidade. Cada aula contém sugestões de atividades já organizadas de forma a montar uma aula completa. O manual online auxilia mais os professores novos na instituição, que ainda não estão muito seguros de trabalhar com a nossa metodologia, mas serve também como base para o professor mais experiente utilizar o que ele quiser das aulas preparadas e preparar ou adaptar somente algumas atividades de acordo com os interesses e necessidades específicos de suas turmas. A modificação dos livros e criação do manual visavam a seleção de conteúdos com os quais os alunos pudessem se relacionar melhor (que não fossem nem tão infantis e nem adultos, mas sim adequados à idade); dar suporte ao aprendizado através de estratégias como *scaffolding*, material visual, entre outros; oportunidades para comunicação genuína com atividades em pares, grupos e ajuda mútua (CAMERON, 2001; NUNAN, 2011).

3.4.2

Visão de ensino e aprendizagem, material didático e tecnologia em sala de aula

A visão de ensino e aprendizagem da instituição em que a pesquisa foi conduzida – e na qual trabalho – compreende um aluno que aprende através da interação, da colaboração e da troca de ideias com os colegas e professor. Acreditamos em uma aprendizagem apoiada na construção do conhecimento através da interação dos alunos entre si e com o professor e uma aprendizagem que é, desta forma, um processo social, pois se dá através da interação. Na sala de aula, isso se traduz em alguns princípios da abordagem comunicativa, como foco

na interação, contextualização, relevância e progressão pedagógica. O primeiro princípio carrega consigo uma visão sócio-interacional de aprendizagem, o que recai sobre uma participação ativa dos alunos e uma constante colaboração aluno-aluno, sendo o professor um facilitador do processo. A contextualização faz com que um texto seja sempre trabalhado dentro de seu contexto, ou seja, a língua nunca é estudada de forma isolada e palavras nunca são estudadas de maneira isolada. O princípio da relevância se traduz na escolha de temas atuais e pertinentes aos alunos, de acordo com a faixa etária. O professor deve fazer sempre uma análise das necessidades dos seus alunos, ouvindo seus interesses e necessidades. A progressão pedagógica leva o aluno da prática controlada à livre produção usando o conhecimento que tem do mundo para apresentar e praticar a língua. É essa progressão que vai dar ao aluno a sensação de progresso no aprendizado.

O livro didático é para nós uma das ferramentas que o professor dispõe para trabalhar em sala de aula. O professor tem a liberdade de preparar suas aulas como desejar, devendo seguir comente o nosso *syllabus*, que é o documento que contém o que deve ser ensinado em cada nível. A partir daí o professor pode decidir se irá usar o livro ou outra ferramenta para alcançar os objetivos comunicativos propostos, podendo usar qualquer tipo de material que queira, e tendo liberdade para criar e planejar suas aulas.

Para auxiliar o professor em busca de novas ferramentas, todas as salas são equipadas com SmartBoards com acesso à internet. O novo material didático proposto para o curso *Super Kids* é acompanhado de um software para quadro interativo que possui recursos como vídeos de apresentação de conteúdo, clips de músicas, jogos de vocabulário e de gramática. Há ainda um website do livro que contém uma área para o professor e uma área para o aluno. A área do professor traz alguns dos recursos apresentados no software – jogos e vídeos, além de PDFs para impressão. A área do aluno traz todos os arquivos de áudio dos livros (*Student Book* e *Workbook*) e jogos. Os alunos recebem na contracapa do livro o endereço do site e um nome de usuário e senha para acessá-lo.

3.4.3

Programa de desenvolvimento profissional

O programa de desenvolvimento profissional desenvolvido pelo departamento acadêmico compreende diversas oportunidades para o professor estudar e refletir sobre sua prática de sala de aula. Assim que entram na instituição, os professores são acompanhados por um mentor, pelo período de um ano. Durante esse ano, ele tem sessões de *coaching* com seu mentor, participa de *academic meetings*, observa aulas de professores mais experientes e é também observado com o intuito não de ser avaliado, mas de ser auxiliado em questões de sala de aula com as quais que esteja tendo dificuldades.

Há um *In-Service* semestral obrigatório para todos os professores, dois dias inteiros duas vezes por ano. Algumas sessões são obrigatórias (ou altamente recomendadas), para falarmos de novos cursos e materiais; e há sempre sessões destinadas ao ensino de adultos, ensino de crianças e outros segmentos específicos e também sessões de tópicos variados relacionados ao ensino de línguas. Ao longo do semestre, oferecemos um programa de workshops e sessões online, não obrigatórios, o professor escolhe de quais quer participar. Às vezes também oferecemos cursos online, com duração de mais ou menos 8 semanas, com alguns encontros presenciais não obrigatórios. Os professores são acompanhados por uma coordenadora acadêmica durante o curso, mas podem estudar no seu tempo. Oferecemos também, normalmente uma vez por ano, cursos fora do Brasil, para um número reduzido de professores. Há, enfim, oportunidades diversas de desenvolvimento profissional, de diferentes tipos e em diferentes momentos, para atingir o maior número de professores possível, dado que sabemos que muitos trabalham em outros cursos também e não tem muito tempo extra disponível para cursos. Procuramos também lidar com os mais diversos tópicos para poder auxiliar o corpo docente com as inúmeras dificuldades que enfrentam em sala de aula.

3.5

Participantes da pesquisa

As participantes da presente pesquisa são duas professoras que tinham turmas de *Super Kids 1* quando comecei o estudo e eu, a coordenadora/ professora/ pesquisadora. Por uma questão de ética (BOGDAN; BIKLEN, 1994), os nomes das professoras foram trocados, a fim de preservar o seu anonimato. Os autores enfatizam a necessidade de assegurar que “os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos” e que “os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (1994, p. 75). As duas professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. modelo no anexo 1) antes do início da pesquisa, afirmando sua voluntariedade em participar e tendo seus direitos de anonimato e desistência de participação garantidos.

3.5.1

As professoras

As duas professoras participantes, Alice e Beth, trabalham em filiais diferentes e lecionam níveis diferentes, mas ambas tiveram uma turma do curso *Super Kids 1* no primeiro semestre do ano de 2014. Parte das informações contidas a seguir foram extraídas do primeiro momento de conversa com as professoras, quando pedi que se apresentassem e falassem um pouco da sua experiência com aulas para crianças. O uso de aspas sinaliza as palavras das professoras tais como foram ditas.

Alice

Alice tem 33 anos e, no início da pesquisa, trabalhava há cinco anos no curso, em duas filiais diferentes, ambas na Tijuca. Além disso, trabalhava em uma escola municipal. É uma professora comprometida com seu desenvolvimento profissional, participando sempre de seminários e workshops propostos. Alice dá

aulas pra criança desde que começou na escola, há uns sete ou oito anos. Ela gosta “muito de trabalhar com criança, é a [sua] faixa etária favorita, [ela gosta] dessa liberdade do *Super Kids* de você ter um *schedule* mais amplo, mais livre sem preocupação com avaliações formais, muito embora eles sejam avaliados e a gente tá sempre pensando no progresso deles mas não a prova em si porque eu acho que a prova prende muito.”

Beth

Beth tem 57 anos e, no quando iniciamos pesquisa, trabalhava há trinta e três anos no curso. Sempre trabalhou na filial Botafogo e não possuía outro emprego. Trabalha com crianças há muito tempo, mas normalmente de dez a doze anos. Declarou ter uma boa interação com os alunos “na faixa de dez, doze, treze anos”, melhor do que na faixa dos sete a nove anos, pois “exige um pouco mais de controle, de disciplina e o [seu] lado emocional às vezes a impede, porque ao mesmo tempo em que [...] eles não tem muito discernimento, a gente também não pode deixar à deriva”. A professora acabou sendo demitida no meio da pesquisa, e o momento de reflexão sobre os dados gerados foi realizado por email quando a professora já não fazia mais parte do quadro docente da instituição, como descrevo melhor na seção 3.6.2.

3.5.2

Eu – a coordenadora/ professora/ pesquisadora

Comecei a dar aulas de inglês por acaso, no ano de 2002, quando estava sem emprego e não me sentia apta a fazer outra coisa. Continuei na profissão porque me apaixonei e decidi então investir na carreira. Em 2004, me inscrevi no curso TTC – *Teacher Training Course* de uma escola de inglês conceituada no Rio de Janeiro, onde mais tarde iria lecionar. Iniciei meus estudos em Letras – Português/ Inglês em 2006, fazendo parte da licenciatura na UERJ e parte na Universidade Castelo Branco, no curso híbrido que lá era oferecido, pois já trabalhava e não estava conseguindo conciliar os horários do trabalho, estágio e faculdade. Em

2006, também fui chamada para trabalhar na mesma instituição onde fiz o TTC, onde trabalho até hoje e onde esta pesquisa foi conduzida.

Quando me ofereceram a posição como professora na instituição, a condição era que eu trabalhasse dentro de uma escola, dando aulas diárias para crianças de 3 anos. Eu não tinha experiência prévia com crianças de nenhuma idade, mas sempre gostei de desafios e topei na hora. Foi um ano incrível de aprendizado, erros, tentativas, acertos e muito afeto. Precisei estudar muito para entender como as crianças aprendem, e isso acabou me levando a ter cada vez mais turmas de *young learners*. A experiência que fui cultivando me levou a treinar diversos professores dentro da instituição e, mais tarde, me levou à coordenação do segmento infantil.

Logo após a promoção à coordenação, ingressei no mestrado em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. De início não sabia bem qual o rumo tomaria meu projeto de pesquisa, a única coisa que sabia é que gostaria que tivesse relação com meus interesses pessoais e profissionais e com a minha prática de sala de aula.

Minha primeira grande tarefa como coordenadora foi propor uma modificação para os cursos *Kids* – mudamos livro didático, materiais extra, manuais online para o professor e formato de comunicação com os pais. Estava imersa nessa realidade e foi isto então que se tornou o contexto macro desta pesquisa. No primeiro semestre de 2014, período do início desta pesquisa, eu também tive uma turma de *Super Kids* 1.

3.6

Construção dos dados

A construção dos dados para esta pesquisa foi feita em três momentos. A primeira tentativa foi em um grupo de discussão online e a segunda em um grupo focal, que acabou se tornando uma conversa reflexiva, como inicialmente explicado na seção 3.2. O terceiro momento foi o um momento de reflexão em cima dos dados com a participante com quem o estudo de caso foi feito, conforme descrevo abaixo.

3.6.1

Discussão online

Em março de 2014, a fim de entender a visão dos professores sobre as mudanças propostas, enviei um e-mail aos professores com turma de *Super Kids* 1, convidando-os a participar de uma discussão online acerca do material didático. Os professores que estavam entrando na empresa naquele semestre não foram chamados, pois não teriam tido contato anterior com o curso para compreender e discorrer sobre o impacto das mudanças propostas. A princípio, a discussão seria composta de cinco momentos, cada um com espaço de quinze dias entre eles. Eu começaria propondo um tópico e os professores tomariam as rédeas da conversa a partir daí. Dos treze professores que receberam o convite, onze aceitaram participar. Criei então um grupo de discussão no Google e, no dia 24 de Março, dei início à primeira conversa, onde perguntava sobre o que os participantes gostariam de falar (cf. mensagens do grupo de discussão online no anexo 2). Oito professores participaram da conversa e, em sua maioria, citaram o livro didático em suas publicações. Com base nessa informação, no dia 10 de Abril, pedi que os professores falassem um pouco mais sobre o livro. Neste segundo momento, somente cinco professores responderam ao tópico. No terceiro tópico, pedi que os professores falassem um pouco mais sobre a relação entre o livro e a prática docente. Não obtive nenhuma resposta. É importante esclarecer que é prática comum em nosso dia-a-dia solicitar feedback dos professores acerca de treinamentos, seminários, novos livros adotados, provas etc. Sendo assim, a proposta não fugiu ao que já faria normalmente com os professores. Entretanto, normalmente solicitamos que os professores preencham um formulário de análise crítica mais objetivo e curto, e, talvez por isso, um processo de feedback mais prolongado e subjetivo não tenha obtido sucesso. É também prática comum na instituição a reflexão sobre as aulas e sobre a prática de sala de aula, e, portanto, decidi persistir na busca de um entendimento maior sobre a opinião dos professores em relação às mudanças ocorridas no curso. Percebi a necessidade de agendar um encontro presencial com alguns destes professores a fim de expandir a interação e conseguir que eles expusessem suas ideias e crenças de forma mais expansiva e consistente.

3.6.2

Os encontros presenciais

Dentre os onze professores que já haviam aceitado participar do projeto, selecionei os que trabalhavam ou moravam mais perto entre si para podermos marcar um encontro. Contatei sete professores, dos quais cinco concordaram com o encontro. Foram chamados então para o grupo focal estes cinco professores. A escolha dos participantes se deu de acordo com as diretrizes de Morgan (2000) e Krueger e Casey (2000). No meu caso, os professores selecionados tinham tido uma turma de *Super Kids* 1 no primeiro semestre de 2014, a primeira turma a sofrer modificações propostas pelo departamento acadêmico. A variação entre eles se dá pelo tempo de magistério, tempo de trabalho na casa e experiência prévia com crianças. No entanto, no dia marcado para o grupo focal, alguns motivos levaram três professores a faltar o encontro e a discussão aconteceu então com as duas professoras presentes, o que descaracterizou o encontro como um grupo focal. Entretanto, como eu já estava preparada para o encontro, mantive meu roteiro de perguntas.

O roteiro de perguntas (cf. a seguir) foi preparado de acordo com as recomendações de Krueger e Casey (2000). Segundo os autores, as perguntas em um grupo focal devem soar naturais, utilizar palavras que os participantes usariam para falar sobre o assunto, serem fáceis de falar, serem claras e curtas, dar espaço a respostas abertas, evitar ambiguidades e incluir diretrizes específicas. Essas perguntas são organizadas em um roteiro, que deve: (i) começar com perguntas que sejam fáceis para todos os participantes responderem e (ii) ter uma sequência pensada que permita uma mudança suave de tópico começando por perguntas mais gerais e caminhando para perguntas mais específicas. As perguntas podem se encaixar em diferentes categorias e ter diferentes propósitos. “O nível de importância influencia a quantidade de tempo gasta na questão assim como a intensidade da análise. Nem todas as perguntas são analisadas da mesma forma” (KRUEGER; CASEY, 2000, p. 44). Antes mesmo de iniciar o roteiro de perguntas, pedi que as professoras se apresentassem e falassem um pouco sobre sua experiência de sala de aula, para que pudessem se conhecer melhor e se sentir confortáveis. A pergunta introdutória, como o nome já diz, introduziu o tópico, ou

seja, o ensino de inglês para crianças. A pergunta de transição, sobre as mudanças propostas, que já havia sido feita com outras palavras no grupo online, levou a conversa às perguntas-chave. Estas, por sua vez, são as mais importantes, fundamentais ao estudo. Aqui busquei um maior entendimento sobre o que mais tinha chamado minha atenção na discussão online: o livro didático. Pedi que as professoras relacionassem o livro à sua prática docente. Por último vieram as perguntas finais, com o objetivo de finalizar a discussão, pedi um feedback do que ainda podia ser melhorado e fiz um resumo da discussão. A conversa estava planejada para durar uma hora e, para tal, criei um roteiro com seis perguntas (algumas com subitens) além da pergunta inicial, que está a seguir.

Roteiro do Grupo Focal

- 1. Minha apresentação:** Explicar brevemente a pesquisa e seus objetivos. Falar da seleção dos participantes. Interesse nas discussões/ reflexões
- 2. Apresentação dos participantes:** pedir que se apresentem dizendo nome, formação, tempo dando aulas de inglês e tempo dando aula para crianças.
- 3. Explicar a formatação do grupo focal:** sigilo, nomes fictícios, TCLE, perguntas orientadoras, liberdade de inserir temas e questões, respostas livres sem ter que se enquadrar em um padrão, discussão aberta de suas experiências sem nenhum julgamento de minha parte, não há certo/errado, gravação em áudio.
- 4. Início da discussão:** resumir a discussão online prévia. Questões orientadoras:
 - a) O que é ensino de inglês para crianças para vocês?
 - b) Como as mudanças implementadas no Super Kids 1 afetaram/ influenciaram suas aulas? (novo syllabus, manual online, portfolio)
 - c) Qual o papel do livro didático na sala de aula de inglês para crianças?
 - O que o livro significa? Apoio? Guia?
 - O que mudou com o novo livro?
 - d) Como a falta do livro na tela afeta a prática de vocês em sala de aula?
 - O que o professor pode fazer para suprir essa deficiência?
 - Pense nas suas experiências antigas, quando ainda não havia livro na tela, o que mudou?

- e) O que ainda precisa ser melhorado no curso?
- f) De tudo o que discutimos, o que é mais importante para vocês?

5. Finalização: fazer um resumo dos assuntos tratados, revisar o propósito e perguntar se alguém tem alguma pergunta ou comentário final.

6. Agradecimento: agradecer a todos.

Quadro 1

Durante o encontro, tentei inserir as perguntas de uma forma natural, a fim de que a interação se caracterizasse mais como uma conversa do que uma entrevista e as participantes ficassem mais à vontade para expor seus pensamentos e opiniões.

Após esse primeiro encontro, ouvi a gravação completa, junto com minhas notas de campo que sinalizavam momentos que haviam me chamado a atenção. Separei mais alguns momentos em que gostaria de entender melhor os posicionamentos das professoras e marquei então mais um encontro com as duas participantes. Para este segundo momento, preparei algumas perguntas baseadas na primeira conversa que tivemos, pensando principalmente em esclarecer os pontos mencionados acima. Trouxe novamente também perguntas do primeiro encontro, mas desta vez com foco no *Super Kids 2*, nível seguinte do curso, que sofreu as modificações propostas no segundo semestre de 2014, já que as duas professoras haviam continuado com os seus grupos. A ideia era buscar compreender se algo havia mudado, se as dificuldades ainda eram as mesmas e como elas estavam lidando com as dificuldades anteriormente apontadas. As perguntas iriam nortear o encontro e não eram fixas ou obrigatórias, funcionavam mais como tópicos norteadores.

- a) Ensino de LIC: Papel do professor/ aluno? Professor mais ativo, aluno mais passivo?
- b) Processo de ensino e aprendizagem atrelado ao material didático? Livro dá o tom da aula? Como vcs preparam aula?
- c) Aulas de inglês para crianças: como se fosse uma natação? Socializar, inglês em 2º plano, grande brincadeira

d) Material didático

Defeitos: falta do livro na tela, exercícios difíceis no WB, interação com bichos o tempo todo

e) Usar o material todo a fim de testar o que funciona ou não: como foi?

Sobre o *Super Kids 2*:

f) Como as mudanças implementadas no Kids 1 afetaram/ influenciaram suas aulas? (novo syllabus, manual online, portfolio)

g) Qual o papel do livro didático na sala de aula de inglês para crianças?

h) O que o livro significa? Apoio? Guia? O que mudou?

i) Como a falta do livro na tela afeta a prática de vocês em sala de aula?

j) O que o professor pode fazer para suprir essa deficiência?

k) Pense nas suas experiências antigas, quando ainda não havia livro na tela, o que mudou?

l) O que ainda precisa ser melhorado no curso?

Quadro 2

Em um último momento, convidei Beth, a participante escolhida para o estudo de caso (cf. seção 3.7), para um terceiro encontro, visando refletir e analisar conjuntamente os dados gerados nos encontros prévios. Entretanto, a professora veio a ser demitida da instituição no meio da pesquisa em uma medida de contenção de custos e nossa comunicação ficou prejudicada. Tentei contato telefônico por diversas vezes, sem sucesso. Decidi então enviar um e-mail solicitando um encontro. Beth respondeu afirmando que não se sentiria à vontade, por não fazer mais parte do corpo docente da escola. Perguntei então se ela poderia olhar a transcrição e alguns trechos das conversas e me responder algumas perguntas por e-mail e ela concordou. Enviei os documentos e perguntas, mas a professora demorou mais de um mês para me enviar as respostas de volta. Infelizmente, as repostas enviadas não continham o grau de reflexão esperado, o que pode ter ocorrido pelo distanciamento causado pelo tempo entre os encontros e o momento de reflexão sobre os dados, pelo distanciamento da instituição ou por realmente manter o mesmo olhar do momento das conversas reflexivas.

3.6.3 Registro dos dados

As conversas foram registradas em áudio e também em notas feitas por mim para auxiliar a análise, apontando partes da conversa que chamaram a atenção. Os dados foram transcritos com base em convenções adaptadas do modelo da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). Marcuschi (2003) afirma que “o essencial [em uma transcrição] é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém”. Os símbolos utilizados na transcrição foram selecionados para grifar o que era importante para o estudo. As perguntas foram destacadas com **cinza** para identificar os diferentes momentos da discussão. Nos excertos incluídos no corpo do trabalho, alguns trechos foram assinalados com **negrito** para facilitar a identificação do fragmento mencionado na análise.

Convenções de Transcrição

<u>Sublinhado</u>	ênfase em som
:	alongamento
[]	falas sobrepostas
=	elocuções contíguas
()	fala não compreendida
(.)	pausa
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
“palavra”	fala relatada
Hh	aspiração ou riso

Quadro 3

3.7

Procedimentos e critérios de análise

Ludke e Andre (1986) afirmam que a primeira etapa de análise dos dados é a categorização, ou seja, a classificação e organização dos dados. Nesta etapa, primeiramente, transcrevi toda a conversa gravada na conversa reflexiva. Depois reli a transcrição algumas vezes, com o apoio também das minhas notas de campo, que evidenciavam partes da discussão que me chamaram a atenção. Ao ler e reler a transcrição, o que mais me chamou a atenção foi o comportamento de Beth. A professora definitivamente teve uma participação mais ativa discursivamente, tomando conta dos turnos e interrompendo Alice em diversos momentos. Além disso, Beth foi quem mais posicionou-se diante dos temas levantados, expondo suas crenças intensamente. Por esta razão, optei por trabalhar somente nas falas de Beth. Certamente, as falas de Alice enriqueceriam o estudo, mas, por uma questão de recorte de pesquisa, decidi fazer um estudo de caso com somente uma das participantes. Conforme aponta Stake (2000), o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do que será estudado e é definido pelo interesse em um caso individual.

Definido este recorte, olhei para os dados novamente, principalmente para os momentos já destacados que haviam me chamado a atenção, por conta dos processos identitários. O intuito era discutir o material didático, porém, ao longo dos encontros, percebi que o tema se tornou um pano de fundo para as crenças e identidade que emergiam no discurso das professoras. Essa observação me levou a perceber a existência de quatro grandes blocos temáticos: os momentos em que Beth construía-se positivamente para sua audiência; os momentos em que Beth relacionava-se diretamente a Alice; os momentos em que ela se relacionava aos outros professores da instituição e os momentos em que se relacionava aos alunos. Denominei esses blocos, respectivamente, “Quem é Beth?”, “Beth e Alice”, “Beth e os outros professores da instituição” e “Beth (ou o professor) e os alunos”.

A observação dos dados também me levou a perceber marcas avaliativas no discurso da professora e, portanto, a análise do *corpus* baseou-se no estudo do Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2000; MARTIN; WHITE, 2005). Busquei notar os recursos avaliativos presentes na fala da professora para caracterizar suas crenças acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês para crianças que

surgiam ao falar sobre o material didático e, desta forma, cheguei à primeira pergunta de pesquisa: *Como as identidades são construídas nas interações geradas para falarmos do material didático?*

Minha primeira pergunta de pesquisa desdobrou-se diretamente em uma segunda questão de pesquisa. Se os momentos em que falamos sobre material didático contribuíram para a construção de identidades: *Que identidades são construídas no contexto investigado?*

E, como havia marcado os recursos avaliativos que auxiliavam na construção nas crenças de Beth que, consequentemente, influenciavam sua construção identitária, cheguei à terceira pergunta de pesquisa: *Que recursos avaliativos constroem essas identidades?*

Ressalto aqui novamente a impossibilidade de o pesquisador se desvencilhar de valores pessoais para realizar uma pesquisa. Minhas ideias e opiniões enquanto coordenadora e professora certamente tiveram efeito nas categorias encontradas e nos excertos analisados. Como participante da pesquisa, também me posiciono em relação às minhas opiniões. A análise conduzida é, portanto, apenas uma dentre muitas possíveis.

4 Análise dos Dados

No capítulo anterior, descrevi os caminhos da pesquisa até a geração dos dados. Neste momento, chego à análise dos dados, a partir da fundamentação teórica proposta no capítulo 2 deste trabalho.

O capítulo encontra-se dividido em cinco seções, sendo que a última é dedicada à discussão das perguntas norteadoras desta pesquisa. As quatro primeiras seções são blocos temáticos que abrangem os diferentes processos identitários que emergem no discurso de Beth. Cada seção contém excertos das conversas que tivemos que evidenciam a construção de cada uma dessas identidades. Os excertos não serão expostos em ordem cronológica, mas sim de acordo com o bloco temático em foco. As perguntas feitas por mim estão grifadas em **cinza** e os trechos analisados, destacados em **negrito**. Por conta da extensão das gravações, elas se encontram por completo no anexo 3.

Conforme apontado no capítulo de metodologia, optei por fazer um estudo de caso somente com a Beth por ela ter sido a participante que mais se destacou nas interações, tomando conta dos turnos e expondo suas opiniões de forma mais intensa.

A seguir começo a discutir os processos identitários que emergem nos discursos de Beth.

4.1 Quem é Beth?

Nesta seção, trago excertos em que Beth constrói suas identidades na interação comigo e com a Alice, dando ênfase a suas características pessoais e profissionais. Os fragmentos retirados do trecho 1 abaixo são permeados por Atitudes de Afeto, em que a professora avalia sua performance como professora e também por alguns momentos de Atitudes de Apreciação, quando Beth avalia a abordagem comunicativa.

Trecho 1 – fragmento 1.1:

549 Roberta E, se a gente pensar então nessa coisa do livro na
 550 tela, né que não tem exatamente o livro: na tela. Como
 551 é que isso afeta a aula? Na prática?

552 Alice Ah, eu acho que a parte visual, porque a gente sabe
 553 como é ter o livro na tela porque a gente tem: em
 554 [outras]
 555 Beth [os outros]. E o o ver ouvir, colocar o CD lá, o CD
 556 Alice com a tela
 557 Beth A tela fica lá só aquele movimento do dos sons ali da
 558 hh do som, sem ter uma ligação
 559 Alice a imagem
 560 Beth parece que pra mim não há ligação. Eu quero ver ali a
 561 pessoa o som e ver ali a pessoa que estaria falando
 562 aquilo. E e eu gosto de explorar a figura
 563 Alice é
 564 Beth Porque você retoma coisas anteriores, tipo cores,
 565 sha:pes, eu f- sou muito assim de explorar, eu tenho
 566 isso desde o início de carreira, [de explorar os
 567 recursos] todos
 568 Alice [e é mais visual].
 569 Você apontar aqui numa figura desse tamanho e dizer:
 570 “Então, nesse pedaço aqui da figura o que você tá
 571 vendo, não sei que, explorar como você tá falando do
 572 que você aqui com seu li:vro, eles: “Onde? Mas onde
 573 que tá?” e:
 574 Beth Até-

Inicialmente, através do processo relacional *eu sou* (*Eu sou muito assim de explorar* – l. 565), Beth avalia de forma positiva sua atuação como professora. Ao falar sobre o material didático, mais especificamente sobre o livro na tela, ela mostra seu esforço em explorar os recursos disponíveis, parecendo acreditar ser esta uma característica de uma professora eficiente. A avaliação é ainda intensificada pela participante com o uso do recurso da gradação com os intensificadores *muito* e *todos*. E aparentemente em intenção de provar que não está dizendo isso somente para me agradar, e reforçando sua avaliação, afirma que tem essa característica desde o início da carreira (l. 566). Mais adiante, conforme podemos ver no fragmento 1.2, Beth continua construindo sua identidade de professora competente e esforçada ao avaliar os materiais disponíveis para o professor.

Trecho 1 – fragmento 1.2:

645 Roberta Uhum
 646 Alice hh
 647 Beth **É complicado. Mas eu: tento usar tudo até porque eu**
 648 **ach- acredito que a- variety is the spice of life**
 649 Roberta [Uhum]
 650 Alice [É]
 651 Beth Então a gente precisa de certa atrai-los
 652 Alice [É, porque você vai mostrar]=
 653 Beth [E (.) reciclar, renovar]
 654 Alice =a mesma foto quinhentas vezes. (). Então uma
 655 hora você vai mostra:r o: flashcard do do software,
 656 uma hora o flashcard da da dali do set, uma hora um
 657 flashcard seu , porque realmente senão ele fica toda
 658 hora o mesmo, eles encham o saco
 659 Beth **Eu tento seguir aquele o o ITM no início seguia até**
 660 **todas as sugestões que eu acho viáveis**
 661 Alice [É, eu também]
 662 Beth **[Pra minha turma]. Eu utilizo e acho importante até**
 663 **dar uma chan- uma chance pra ver se funciona**
 664 Alice [é]
 665 Beth [dentro] do meu grupo
 666 Alice Eu também acho
 667 Beth **Porque eu eu acredito no método comunicativo. Sempre**
 668 **trabalhei, né, no *****desde que eu comecei sempre**
 669 **foi. E acredito que a criança possa fazer, é só você**
 670 **dar o a a as instruções e ele faz lá e ele tem que se**
 671 **sentir independente ter essa autonomia, essa**
 672 **independência pra fazer, porque tem uns que adoram**
 673 **“Não, eu quero fazer com você” “Eu quero fazer” co-**
 674 **comigo” E eu, “Não, vamos tentar fazer” porque eu faço**
 675 **o modelo aí eu faço o modelo faço e é quando eu não**
 676 **faço assim diversas vezes o modelo, não funciona muito**
 677 **bem, realmente tem criança que=**
 678 Alice [que num quer]
 679 Beth **=[num que é bastante dispersa]. Mas: eu tento fazer**
 680 **porque eu acredito que vai dar certo e até tem dado**
 681 **[bons bons resultados, tento variar os livros]**
 682 Alice [eu também (.) eu tenho visto] que eles estão
 683 aprendendo. Perguntas difíceis do tipo “Do you have?”
 684 é: “I don’t have any brothers” eu massacrei e aí:, de
 685 repente, pum.
 686 Beth [Tentei ensinar “I’m an only child” hh]

Em determinado momento, na linha 647, Beth fala mais uma vez que tenta usar todos os recursos disponíveis - *Mas eu: tento usar tudo* - mesmo avaliando que esta não é uma tarefa fácil - *É complicado*. Quando justifica o porquê, Beth fundamenta sua atitude em sua subjetividade - *até porque eu ach- acredito que a- variety is the spice of life*, o que demonstra que sua atitude é uma escolha determinada por uma crença sua e não uma norma da instituição, por exemplo. Ela continua, nas linhas 659-61/ 662-3/ 679-81, explicando porque utiliza todos os recursos, falando em especial do ITM – manual online de aulas criado pelo departamento acadêmico como sugestão para os professores. Esses momentos são atravessados por avaliações positivas - *acho importante, bons resultados, eu acho*

importante. Mais adiante na conversa, ela irá retomar o mesmo tópico (l. 772-779 – cf. fragmento 1.3), detalhando e enumerando os materiais que utiliza, repetindo a mesma avaliação positiva - *eu acho importante*. A participante constrói sua identidade neste momento em cima de sua crença de que quanto mais materiais utilizar, melhor será sua aula. Desta forma, Beth parece querer mostrar ser uma professora competente e engajada.

Beth faz ainda uma apreciação positiva da abordagem comunicativa, explicitando sua crença no método: *Porque eu eu acredito no método comunicativo. Sempre trabalhei, né, no *****⁸ desde que eu comecei sempre foi* (linhas 667-9). Beth utiliza aqui também o recurso da gradação, ao falar que sempre trabalhou com o método em questão e, portanto, intensificando sua experiência. Ao fazê-lo, a participante aparenta querer alinhar-se a mim, coordenadora da instituição que trabalha com a abordagem comunicativa. Uma das características das crenças (BARCELOS, 2006; BARCELOS; KALAJA, 2011) é que elas são construídas socialmente e orientadas pelo outro. Neste trecho, portanto, a crença expressa por Beth na avaliação positiva da abordagem comunicativa parece ser orientada pela minha presença e uma tentativa de criar um laço comigo, coordenadora acadêmica da instituição.

Posteriormente (fragmento 1.3), Beth constrói-se positivamente novamente, desta vez através do olhar dos alunos.

Trecho 1 – fragmento 1.3:

747	Beth	É, tentei fazer mas não deu muito certo mas eu tenho
748		um menino que ele tem nove anos e ele é mais assim
749		maduro, tem seus momentos infantis também, claro
750	Roberta	Uhum
751	Alice	é óbvio, [nove anos não é nenhum adulto]
752	Beth	[na hora da brincadeira], da provocação, mas
753		e: eu tenho um grupo assim muito bonzinho que:
754		respeita, me respeita e eu consigo, mesmo sendo um
755		pouco mais dura, cativá-los porque é um- uma equil- é
756		difícil de achar um equilíbrio
757	Roberta	[É]
758	Alice	[É]:. Você não pode nem ser a bobona. Nem a-
759	Beth	Porque eu já tenho uma certa idade isso eu acho que
760		acentua muito quando as crianças são pequenas eu tenho
761		um aluno que foi filho de uma aluna minha
762	Alice	hh
763	Beth	Ela veio me dizer que foi minha aluna na adolescência.
764		Eu fiquei assim muito (.)
765	Alice	Muito feliz!

⁸ O nome da instituição foi mencionado pela professora e suprimido da transcrição, a fim de preservar a identidade da escola.

766 Beth **Eu fico eu acho uma distância muito grande mas já que**
 767 **eu t- tive essa turma, então a gente tem que**
 768 **desempenhar**
 769 Alice Claro
 770 Beth **O melhor [papel possível]**
 771 Alice [Eu acho que]
 772 Beth **Agora eu procuro usar tudo. Livro, material todo do**
 773 **livro, eu separo um tempo pra fazer listening do**
 774 **workbook, pra fazer alguma- dou o listening dou alguma**
 775 **atividade é é: complementar já que eles não conseguem**
 776 **usar o livro em casa, alguns até "Ai, não vai ter**
 777 **dever?". Eu passo dever já sei que alguns não vão**
 778 **fazer aí na sala de aula-. Tento usar todo o material**
 779 **porque eu acho importante**
 780 Alice **É**

Na linha 752, Beth avalia seu grupo de alunos positivamente no campo do Afeto – *mas e: eu tenho um grupo assim muito bonzinho*, intensificando sua avaliação com o recurso da gradação expresso no advérbio *muito*. Logo após, modalizando seu discurso por meio da concessão *mesmo sendo um pouco mais dura*, Beth se avalia no campo do Afeto, de maneira inicialmente negativa, mas suavizando sua avaliação pelo recurso da gradação, aqui expresso na locução *um pouco*. Desta forma, Beth neutraliza a avaliação negativa com a positiva, e a avaliação que sobressai no final é positiva: Beth mesmo sendo dura, consegue cativar seus alunos.

A professora demonstra ainda certa insegurança em relação ao desempenho em sala de aula com crianças devido à sua idade (l. 759-61). Ela desenvolve aqui uma crença orientando para nós seu questionamento sobre seu desempenho nas aulas para crianças. Na sua crença, professores mais jovens teriam maior sucesso em aulas para crianças, pela maior proximidade da idade. Neste momento, novamente modalizando seu discurso com a locução *eu acho* e colocando aqui seu ponto de vista individual, a participante questiona seu desempenho como professora de crianças, o que pode ser uma justificativa para as dificuldades que encontra nas aulas do segmento. De forma dramática, Beth convida seus interlocutores, eu e Alice, a afiliarem-se à avaliação de sua própria performance contida em seu enunciado. Ela continua expressando a crença dela sobre como deve ser a performance do professor – *a gente tem que desempenhar o melhor papel possível* (l. 767-8, 772). A presença da modalidade coloca a obrigação na subjetividade do falante, sendo que é possível que haja professores que não desempenhem o melhor papel possível, mas é nisto que Beth acredita. Sua opinião é ainda reforçada com o superlativo melhor, nível mais alto na escala de gradação.

Beth aqui constrói conosco a identidade de professora insegura, mas disposta a tentar de tudo para desempenhar um papel em sala de aula.

Passo agora ao trecho 2, retirado da segunda conversa, e também atravessado por atitudes de Afeto, enquanto Beth constrói sua identidade de professora competente.

Trecho 2 – fragmento 2.1:

2417 Beth Gente eu acho que a o [livro é a base da aula, né, o o
2418 o o o Roberta eu acho que se a gente num todo o livro
2419 todo o book online é aonde a gente é o o ponto de
2420 partida, não tem jeito]
2421 Alice [Eu num faço uma aula e vou usar
2422 ele, ele não é material de apoio é da onde sai a aula]
2423 tudo o que sair vai baseado ali
2424 Beth **Você me dá um nível eu não vou inventar um programa**
2425 **praquele nível, eu vou seguir o material que já tá que**
2426 **é que eu sou muito obediente, a instituição disse pra**
2427 usar aquele livro [eu dali:]

Nas linhas 2424-6, Beth se coloca como uma professora disposta a colaborar com a gerente de filial no que diz respeito a dar aulas para turmas de qualquer nível. O uso do pronome *você* parece ser impessoal, embora quem determine a distribuição de turmas por professor seja a gerente de filial e, portanto, a professora só pode estar se referindo à gerente de sua própria filial. Ela utiliza formas polarizadas para mostrar que é obediente – ***eu não vou inventar um programa praquele nível, eu vou seguir o material que já tá que é***. Logo após, através do processo relacional *eu sou* (l. 2426), juntamente com o atributo *obediente*, Beth avalia seu desempenho de forma positiva, citando uma característica profissional sua, já que segue o material determinado pela instituição em que trabalha. Ela ainda utiliza o recurso da gradação, para dar mais força a essa característica – ela é *muito* obediente.

No fragmento 2.2 abaixo, a professora continua descrevendo sua performance profissional – *eu sou assim, eu sou muito visual* (l. 2494)/ *porque eu preciso apontar eu preciso perguntar cor eu preciso perguntar algo mais eu exploro exploro, isso desde sempre* (l. l. 2501-3). Neste momento, ela abre espaço para negociação, ao fazer uma concessão e reconhecer que cada um tem seu jeito – *mas eu- cada um tem seu jeito né*. Logo após, volta a mostrar como é obediente com formas polarizadas - *Você me diz [...] eu vou fazer*. O pronome *você* é usado com valor impessoal aqui, não se referindo exatamente a mim, mas a uma classe

hierárquica de profissionais acima de Beth que determinam o que deve ser

2480 Beth Mas eu num digo assim isso não acho que a gente, eu
 2481 tenho bastante liberdade, eu quando eu vejo assim “ih,
 2482 não vai dar certo” eu até tento quando eu vejo assim
 2483 “po, não deu certo” e a criança fica assim meio perdia
 2484 já sei, eu até anoto no livro. Anoto não funcionou,
 2485 [mudar a estratégia, pode ser que funcione até com uma
 2486 outra turma no futuro, mas isso eu-]
 2487 Alice [Sim, eu também, atividade que não funciona, é mas já
 2488 anoto pra já ficar ligada] na hora de preparar, seu
 2489 foi algum mole que eu dei na hora
 2490 Beth E até você preparou alguns PowerPoints ou alguém
 2491 preparou, mas eu às vezes preparava pra introduzira
 2492 unidade no início lá do Kids 1 eu preparava assim do
 ensinado.

Mais adiante, a participante novamente avalia a questão da sua idade, neste momento de forma positiva, sugerindo afirmar que por conta da idade e experiência já acumulou bastante conhecimento - *E não tem muita novidade agora no estágio que eu estou* (l. 2511-2). Ao utilizar a forma polarizada negativa, contribui para uma contração dialógica, deixando claro que sua experiência fez com que conhecesse grande parte do que os *Teacher's Guides* recomendam, mas que mesmo assim lê tudo para ver se há algo novo. Beth utiliza ainda a projeção, relatando sua própria fala, para reforçar seu discurso - *Por isso faço questão de ler pra dizer assim “será que tem alguma novidade” ou “ih, não faço isso há um tempão”*. A projeção contribui para construção de sua identidade de professora exemplar, já que mesmo sabendo que não há novidades, a participante insiste em ler os manuais para verificar se não há algo de novo. Ressalto que anteriormente (cf. trecho 1 – fragmento 1.3) a participante avaliou sua idade negativamente, como um empecilho para dar aulas para crianças, pois está muito distante da idade das crianças. Neste momento, a professora constrói-se positivamente em cima de sua idade, já que esta lhe concede experiência. Neste trecho, mais um elemento do material didático serviu de pano de fundo para o processo identitário de Beth, neste caso, o Manual do Professor. A professora ainda julga negativamente os professores que não fazem como ela - *Tem professor que não tem não* (l. 2519) e segue mais uma vez construindo uma imagem sua positiva em cima de sua experiência alcançada pela idade e tempo em serviço - *e eu nem precisava tanto Roberta porque eu já começo assim já vi “ih, isso aqui é pra fazer assim assado” porque já passei por muita: por muitos textbooks* (l. 2520-3).

Trecho 2 – fragmento 2.2:

2493 meu jeito porque eu achava que tinha pouca coisa
 2494 online e eu e e eu sou assim, eu sou muito visual,
 2495 muito, então por exemplo, eu acho que meus alunos
 2496 também, meus clientes são todos visuais que nem eu hh
 2497 eu tenho mania de achar que todo mundo é igual a mim
 2498 então eu preciso ter ali pra guiar porque como eram
 2499 muitos não dá pra ficar [naquele livrinho]=
 2500 Alice [É, no livrinho, é]
 2501 Beth = porque eu preciso apontar eu preciso perguntar cor
 2502 eu preciso perguntar algo mais eu exploro exploro,
 2503 isso desde sempre, mas eu- cada um tem seu jeito, né,
 2504 agora o material é o ponto de partida, claro o
 2505 programa você me diz assim ah tem que ensinar cores eu
 2506 vou fazer todas as atividades de cores que tiver ou ou
 2507 o alfabeto e vai fazer é é soletrar e vai fazer
 2508 chamada aluno tendo que dizer eu dizendo o o
 2509 soletrando a letra às vezes o aluno tendo que
 2510 identificar e dizer qualquer negócio escrever ditado
 2511 faço tudo o que tiver que eu conhecer dali e e não tem
 2512 muita novidade assim agora no estágio que eu estou mas
 2513 tem muita coisa que eu relembro, leio no Teacher's
 2514 Guide Teacher's Manual, por isso eu faço questão de
 2515 ler pra dizer assim "será que tem alguma novidade" ou
 2516 "ih, não faço isso há um tempão"
 2517 Alice Eu adoro ler a parte dos teachers [eu adoro, eu adoro,
 2518 todos os livros eu leio aquela parte]
 2519 Beth [Tem professor que
 2520 não tem não] e eu nem precisava tanto Roberta porque
 2521 eu já começo assim já vi "ih, isso aqui é pra fazer
 2522 assim assado" porque já passei por muita: por muitos
 2523 textbooks

Todas as situações de avaliação encontradas nos trechos 1 e 2 contribuem para a construção da identidade de professora competente, esforçada, engajada e exemplar. Essas identidades são construídas em cima da crença de Beth de que deve-se utilizar todos os materiais disponíveis (ou quanto mais possíveis) para dar uma aula melhor e também em cima de sua crença na abordagem comunicativa, aparentemente orientada pela minha presença na conversa. Outra crença expressa nos trechos acima que contribuiu para a construção de identidade de Beth foi a de que os professores mais jovens sejam melhores professores de crianças, por conta da proximidade da idade. Esta crença impulsionou um processo identitário de professora insegura em relação à idade, mas disposta a tudo para desempenhar o melhor papel possível em sala de aula, corroborando com sua identidade de professora esforçada e competente.

4.2

Beth e Alice

No primeiro bloco temático, vimos como Beth construiu sua identidade de professora competente e esforçada ao longo das conversas que tivemos. Nesta seção, discuto alguns momentos em que Beth expõe sua opinião, porém acaba mudando de opinião após ouvir Alice compartilhar algumas experiências. Beth, apesar de ser a participante mais ativa da conversa, com as opiniões mais assertivas, acaba desconstruindo essa imagem em algumas passagens da interação com a Alice. Percebi uma necessidade dela de se sentir parte do grupo de Alice. Talvez pela insegurança relatada por ela mesma por conta da idade, ela possa acreditar que Alice tenha uma experiência melhor em sala de aula com as crianças e queira aproximar-se de suas ideias. Nos trechos analisados, as identidades emergentes foram principalmente as de professora exemplar, esforçada e animada.

Trecho 3 – fragmento 3.1:

1064 Alice É, ia ser lindo
 1065 Beth "What is it?" E a gente poderia só já é p- e até
 1066 poderia ter assim, não não esse formato é natural,
 1067 tudo bem, mas eu costumo fazer aquele de- porque eu
 1068 acho que faz mais sentido pra mim, talvez pra pra eu
 1069 visualizar. Mas a música também, eu acho que é o
 1070 momento ainda é cedo pra eles trabalharem, essa
 1071 informação [toda. É só pra reconhecer. E eles ficam]
 1072 Alice [Cara, eu eu achei muito] legal a música
 1073 vir aí
 1074 Beth No início?
 1075 Alice E eu toco depois ela no final. E aí eu vejo a cara
 1076 deles de "To entendendo o que eu to falando". E: e eu
 1077 tô curtindo muito fazer assim. Eu faço exatamente aí,
 1078 quando o manual [diz pra fazer]
 1079 Beth [Não, eu também] tenho feito, eu
 1080 também tenho [seguido porque]
 1081 Alice [e dep-] só que a gente faz essa música
 1082 quase toda aula porque eles adoram a gente faz as
 1083 coreografias
 1084 Beth Ah:
 1085 Alice É
 1086 Beth Nunca fiz coreografia.
 1087 Alice Eles adoram as coreografias que mais ou menos a a
 1088 gente inve:nta, naquela do: "The rainbows and the
 1089 oceans and the sky", aquela eles que fizeram a
 1090 coreografia. Pra cada: [coisa]
 1091 Beth [Eu acho] que eu é que faço
 1092 mais a coreografia

No fragmento acima, Beth e Alice conversam sobre trabalhar música com as crianças. As professoras inicialmente parecem trabalhar de formas diferentes, mas é possível perceber que Beth vai revertendo essa situação e, ao fim, nos faz crer que não trabalham de formas tão distintas assim.

Na linha 1070, Beth faz uma apreciação negativa (*ainda é cedo*) do momento onde a música da unidade está localizada. O verbo *achar* agrega modalidade ao seu enunciado, colocando o posicionamento que segue na sua subjetividade. Alice retruca, e também recorre à modalidade para se posicionar contrariamente a Beth, fazendo uma apreciação positiva do momento de apresentação da música. Alice utiliza ainda o recurso da gradação com o advérbio *muito* para reforçar sua avaliação. Beth questiona a colega, querendo verificar se Alice está falando do mesmo momento que ela. Alice confirma – *eu faço exatamente aí* - e ainda reforça que faz *exatamente* como o manual recomenda. Podemos inferir que neste momento Beth não quer se sentir para trás e procura afiliar-se a Alice, afirmando que também tem feito e novamente falando que tem seguido o manual.

Alice fala então das coreografias que faz com seus alunos, avaliando-as positivamente através do Afeto, afirmando que seus alunos adoram a música e/ ou o fato de fazerem as coreografias. Beth responde com a interjeição *Ah*: demonstrando surpresa e, logo após, é categórica e demonstra grau forte de comprometimento ao afirmar: *nunca fiz coreografia* (l. 1086). Alice continua fazendo uma avaliação de Afeto positiva por parte dos alunos, declarando que eles adoram as coreografias. Beth mais uma vez afilia-se a Alice, desta vez modalizando seu discurso com a locução *eu acho*, e contradizendo sua afirmação anterior: *eu acho que eu é que faço mais a coreografia* (l. 1091-2). A modalidade trazida pelo verbo *achar* reduz a força da fala da professora, assim como o recurso de gradação *mais*, que também suaviza sua fala. As coreografias discutidas neste momento são estratégias para dar suporte ao aprendizado dos alunos, conforme sugerido por Nunan (2011).

A partir deste trecho (fragmento 3.2), Beth volta a repetir como segue o programa de forma integral, parecendo querer novamente construir sua identidade de professora exemplar.

Trecho 3 – fragmento 3.2:

1093 Alice The ocean and the rainbow, aí eles que foram criando
 1094 os gestos. Eles que criaram a coreografia, depois
 1095 colocamos a música. E aí no final eles já tavam
 1096 cantando a música toda, a letra, é muito bacana, então
 1097 eu acho que é legal, eu eu eu gostei de fazer no
 1098 início, ah na verdade eu faço quase toda aula, a
 1099 música eles gostam
 1100 Beth **Eu sigo eu sigo o programa porque como é a primeira**
 1101 **vez, toda primeira vez que dou um livro novo eu sigo o**
 1102 **livro como está**
 1103 Alice Aham, é
 1104 Beth **Porque a primeira vez a gente não sabe qual foi qual**
 1105 Alice **[É, minha primeira vez também]**
 1106 Beth **[vai ser a a response]**
 1107 Alice Mas eu
 1108 Beth **Depois a gente já começa a fazer=**
 1109 Alice **[Mas quando eu peguei, Beth]**
 1110 Beth **=[as nossas adaptações]**
 1111 Alice **Eu pensei que nem você. A primeira coisa que eu pensei**
 1112 **"Po, já vou dar essa música?", eles ainda não**
 1113 **aprenderam nada, mas vamos lá, vamos fazer conforme tá**
 1114 **e ver se funciona**
 1115 Beth **Tanto que eu fiz um PowerPoint pra outra fiz o fish,**
 1116 **waves, coisa e tal e eu fiz e trabalhei um pouco antes**
 1117 **de dar a música, acho que foi até essa mesmo e eles**
 1118 **ficam repetindo só aquelas frases que são bem**
 1119 **marcantes, ma:s ainda assim, aí chega no poster eu**
 1120 **ponho na música porque é: em vez de eles ficarem**
 1121 **[batendo papo né]**
 1122 Alice **[Se você quiser] eu tenho um vídeo que eu fiz deles**
 1123 **dançando essa música**
 1124 Roberta Eu quero
 1125 Beth **Ah:**
 1126 Alice Porque eu fiz, falei pra eles que eles tinham que
 1127 mandar bem que eu ia gravar, porque no dia das mães
 1128 eles- eu gravei isso num CD pra dar pras mães e eles
 1129 decoraram a aquele: aquela aquele adesivo que bota em
 1130 cima do CD?
 1131 Roberta Aham
 1132 Alice **Daí eles decoraram, I love you mom, e tinha a gravação**
 1133 **disso, então eu tenho a gravação disso se você quiser**
 1134 **depois eu te mando**
 1135 Roberta **Manda, sim**
 1136 Beth **Essa parte já lúdica assim já não**
 1137 Alice **É porque eu sou tipo eu sou um Xuxa: frustrada,**
 1138 **entendeu? Hh, queria ter sido apresentadora de**
 1139 **televisão hh**
 1140 Beth **Não, eu até:, pulo fa- também faço a coreografia, vou,**
 1141 **porque aí nessa horas também não tenho vergonha [não]**
 1142 Alice **[É:].**
 1143 Ninguém tá vendo, [só os alunos].
 1144 Beth **[Aí as pessoas], os colegas assim,**
 1145 **"Você é muito animada", é, tem que ser, né criança né**
 1146 Alice **É porque se você chega com a energia lá embaixo eles**
 1147 **sentem. Tem que chegar "Woo" hh**

Alice se solidariza com Beth, pois também é sua primeira vez trabalhando com o mesmo livro e programa, mas ela aparenta nem ouvir a colega, e segue com seu discurso. Beth continua descrevendo seu trabalho e esforço para fazer com que as crianças entendessem a música no momento onde ela deve ser dada. Alice então fala sobre um vídeo que fez de seus alunos dançando a música e Beth novamente reage com a interjeição *Ah*: demonstrando surpresa. Alice descreve o trabalho que fez com seus alunos para o dia das mães e Beth parece então se assumir como diferente, mesmo que sem muita convicção – *essa parte já lúdica assim já não* (l. 1136). Entretanto, logo após, Beth novamente afirma que faz, sim coreografias. Para reforçar, ela ainda utiliza o processo material pular e ainda a gradação – *até pulo* – para intensificar sua fala e diz que não tem vergonha de fazê-lo. Ainda para reforçar sua fala, Beth adiciona agora a projeção, através da fala relatada de colegas. A fala não é uma fala real, apesar de ser uma fala relatada direta, mas sim uma construção de falas comuns que Beth escuta de seus colegas. Essa fala visa avaliar de forma positiva a professora em questão. Beth, por sua vez, lida com a avaliação da fala com naturalidade, e em sua opinião, esse deve ser o comportamento do professor de criança, inserindo modalidade em sua fala com a locução *tem que* e colocando a proposição na subjetividade do falante. A construção aponta para uma atitude com grau de certeza alto de sua mensagem, demonstrando assumir a responsabilidade de seus posicionamentos, não oferecendo margem para dúvidas ou questionamentos.

Nos fragmentos 3.1 e 3.2, Beth utiliza de maneira habilidosa os recursos da língua para marcar seu afastamento ou distanciamento do grupo (DUSZAK, 2002). Inicialmente, Beth utiliza o pronome pessoal *eu*, falando na 1ª pessoa do singular e colocando suas ideias e posicionamentos na sua individualidade. No primeiro momento em que a professora sugere questionar se o que fala está certo, ela começa a utilizar a locução pronominal *a gente*, sugerindo fazer parte de um grupo de professores que age desta mesma forma. Depois Beth denomina um grupo – *as pessoas, os colegas* – do qual se distancia. Estes momentos de afiliação e distanciamento de Alice e dos outros professores, auxilia na construção da identidade de Beth como professora exemplar, que não erra, segue as regras e que se esforça para agradar.

Passando para a segunda conversa, no trecho selecionado mais uma vez podemos perceber uma tentativa de Beth de afiliar-se a Alice. Inicialmente, as

pode-se perceber que as professoras fazem parte de grupos diferentes, mas Beth não parece confortável com essa ideia, e tenta diminuir essa distância entre elas.

Trecho 4 – fragmento 4.1:

1301 Alice É, eu fiz "smoothie, smoothie, smoothie
 1302 Beth [hh Que isso?]
 1303 Alice ["it's yummy"]. Fiz uma adaptação da musiquinha
 1304 Roberta A música da Joan: Joan, qual o nome mesmo?
 1305 Alice [Shin]
 1306 Roberta Shin! **Você veio naquela apresentação dela no In-**
 1307 **Service?**
 1308 Beth [Nã:o]
 1309 Alice [Ela é muito boa]
 1310 Beth **Ou vim**
 1311 Roberta É: aquela session
 1312 Beth Sei
 1313 Roberta Que ela fez uma musiquinha da comida
 1314 Alice Ela fez com: "peanut, peanut butter, and jelly" hh
 1315 Beth Hum
 1316 Alice Aí eu fiz smoothie porque eles tavam vendo frutas,
 1317 lembra?
 1318 Beth uhuh uhuh
 1319 Alice Aí tem o episódio da Peppa Pig ali no: na wiki que é
 1320 a Peppa indo comprar fruta e fazer smoothie. Aí eu fiz
 1321 com eles. Caraca, foi muito doido, porque eu levei
 1322 leite condensado. Eu levei calda de chocolate.
 1323 Roberta Nossa mãe!
 1324 Alice Teve um que teve dor de barriga e me contou depois.
 1325 Mas, tudo bem, todos felizes, eles escolhiam o que
 1326 ele queriam botar era muito engraçado, deu um mix
 1327 Beth **Gen:te, eu pensei em fazer, mas falei acho que não vai**
 1328 **dar [certo]**
 1329 Alice [é] a turma não tem dezoito, a a minha de
 1330 [dezoito]
 1331 Beth [isso não] vai dar certo
 1332 Alice dezenove, é Kids 4

Na linha 1301, Alice começa a falar sobre uma atividade que fez com seus alunos e que achou legal. Realço que Alice não estava respondendo a nenhuma pergunta específica sobre atividades de sala de aula, a pergunta inicial dessa segunda conversa era se as participantes haviam continuado com as mesmas turmas de criança do semestre anterior (sobre as quais já tínhamos falado na primeira conversa). Talvez por eu ser a coordenadora dos cursos infantis na época, Alice tenha se sentido à vontade para falar sobre a atividade ou quis destacar seu trabalho em sala de aula.

A atividade em si consistia em fazer *smoothies* com os alunos durante a aula e Alice complementou cantando a música que acompanhava a atividade. Beth, rindo, indagou o que era aquilo e eu expliquei que era a música da Joan Shin, uma palestrante que havia vindo ao nosso *In-Service* falar com os professores dos

cursos infantis. Perguntei se Beth não tinha vindo na palestra dela. Beth respondeu de forma polar negativa – *Não* (l. 1308). Alice fez um julgamento positivo da palestrante, reforçado pela gradação com o item lexical muito – *ela é muito boa* (l. 1309). Beth então reformulou seu discurso (l. 1310), demonstrando agora incerteza se veio ou não na palestra mencionada. Eu e Alice fazemos algumas tentativas de ativar sua memória citando pedaços da palestra, mas Beth responde com a interjeição *Ah:*, demonstrando surpresa e não parecendo reconhecer. Alice então explicou a ligação entre o *smoothie* e a unidade do livro que estava sendo estudada e detalhou como fez a atividade com seus alunos. Beth, aparentemente em uma tentativa de afiliar-se a Alice, fala que pensou em fazer a mesma atividade. Beth utiliza o vocativo *Gen:te* (l. 1327), chamando nossa atenção para o que fala em seguida e talvez para criar um laço afetivo conosco (eu e Alice) e afirma – *eu pensei em fazer* – expressando-se por meio de uma asserção absoluta, e declara que somente não o fez porque achou que não ia dar certo. O verbo *achar* aqui sugere incerteza. A professora ainda utiliza a projeção, inserindo sua própria fala reportada, para dar veracidade à sua fala. Realço que inicialmente Beth não sabia que atividade era essa. Alice se solidariza com a incerteza de Beth, complementando que sua turma não tem dezoito alunos como a turma de Beth e Beth repete a avaliação negativa da possibilidade de fazer a atividade em sua turma.

No trecho analisado, Alice pareceu expressar uma crença na eficácia de atividades extras que façam com que seus alunos utilizem a língua de maneira divertida. Na atividade, Alice parece tangibilizar o conteúdo que está sendo ensinado, fazendo com os alunos uma atividade *hands-on*, para que os alunos possam se relacionar melhor com o novo vocabulário (Nunan, 2011). Esta é uma crença que eu também acredito fortemente e um princípio que disseminamos na instituição. Talvez por isso Beth tenha ressignificado seu posicionamento, já que a atividade contada por Alice foi primeiramente proposta por uma palestrante trazida pelo departamento acadêmico.

Beth segue então (fragmento 4.2) tentando também falar sobre atividades que faz em sala.

Trecho 4 – fragmento 4.2:

1341 Beth porque fazendo as brincadeiras aí me pediam **"Eu quero"**-
 1342 **"To com sede, tia"**
 1343 Alice É porque eu tive ajuda, sabia? Eu tive ajuda da
 1344 secretaria
 1345 Beth Teve uma hora que falei assim **"Não dá"**, falei com a
 1346 Liliane, **"Não dá, eu sozinha pra servir as crianças,**
 1347 **pra botar, [pra fazer os jogos"]**
 1348 Alice [tem que chamar ajuda. Pra dezenove:]
 1349 Beth Com dezoito aí
 1350 Alice [eu tenho]
 1351 Roberta [é muita gente]
 1352 Alice eu fiquei com dezoito também, eu fiquei com dezoito no
 1353 Kids 4
 1354 Beth E eles trouxeram tudo
 1355 Alice E é puxadíssimo
 1356 Roberta O seu Kids 2 ficou com quantos?
 1357 Alice Até aumentou, ficaram oito. Aí dá pra fazer tudo
 1358 Beth Po:
 1359 Alice Tudo o que eu quis fazer
 1360 Beth Oito é bom. **Eu pensei em trazer fruta mas eu pensei**
 1361 **assim "Ai, meu deus do céu, não posso [trazer faca:]**=
 1362 Alice [eles que
 1363 trouxeram]
 1364 Beth =nenhuma pra cá porque as crianças pegam as tesouras e
 1365 ficam assim
 1366 Alice É, não, dezenove não dá
 1367 Beth Aí eu fico assim **"Não rasga"**, eu fico assim **"Tira essa**
 1368 **tesoura daí"**
 1369 Roberta É, só se você tivesse uma ajuda, tivesse alguém
 1370 Alice Eu fiz, fui pra cozinha da filial, levei o
 1371 liquidificador
 1372 Beth Olha só:
 1373 Alice Eu levei leite e leite condensado e eles trouxeram as
 1374 frutas que eles gostavam. E na hora a gente foi
 1375 colocando e fazendo. Mas assim, só eu ficava com a
 1376 faca, a faca ficava comigo e eu cortava as coisas e
 1377 colocava, eles diziam o que eles queriam e eu ia
 1378 colocando. Foi legal, mas com dezoito não daria pra
 1379 fazer não. (.) Só se tivesse alguém [ajudando]
 1380 Roberta [Foi na Tijuca] 1
 1381 ou 2?
 1382 Alice 2
 1383 Beth **[Eu queria ter cozinhado.]**
 1384 Roberta **[Lá tem cozinha?]**
 1385 Beth **[Tem. Batafogo também tem.]**
 1386 Alice É bem pequena mas tem. É, ficamos lá espremidos, mas
 1387 tem até foto se quiser depois eu te man:do
 1388 Roberta hh
 1389 Alice Eles assim, fazendo **"Cheers"**! Mas foi bem legal, eles
 1390 se amarraram. E eu fiz eles irem cantando pela filial,
 1391 porque, tem que fazer o marketing
 1392 Beth É:
 1393 Alice Eles iam cantando **"Smoothie, smoothie, smoothie, it's**
 1394 **yummy! First you chop the mango, the mango."** E fui
 1395 fazendo e eles iam cantando.
 1396 Beth hh

Em uma tentativa de também mostrar seu trabalho em sala de aula com seus alunos, Beth fala então do *Halloween* em sua turma – *Você precisava ver o*

Halloween que aí eu fui fazer (l. 1333). O uso do pronome *você* pode representar uma tentativa de querer chamar eu e Alice para o seu discurso. Beth utiliza diversas vezes a projeção para inserir a fala reportada dos alunos, para dar veracidade à sua fala de que é difícil fazer atividades desse estilo com uma turma de dezenove alunos - “*Tia, abre aqui o bolo. Tia, toma aqui, toma aqui*”/ “*Eu quero*”- “*To com sede, tia*”. Beth também traz a sua própria fala reportada com o mesmo intuito - “*Não dá*”, / “*Não dá, eu sozinha pra servir as crianças, pra botar, pra fazer os jogos*”.

Embora tenha falado sobre o *Halloween*, Beth volta a falar sobre frutas, e afirma que, como Alice, pensou em trazer frutas (l. 1361), mas antecipou algumas dificuldades que encontraria. Mais uma vez, a participante trouxe a voz dela e dos alunos através da projeção para corroborar sua opinião (l. 1361-9). Na linha 1384, Beth expressa mais uma vez seu desejo de fazer parte do grupo de Alice - *Eu queria ter cozinado* – com um enunciado atravessado por modalidade.

Nos trechos analisados nesta seção Beth tentou aproximar-se de Alice em alguns momentos em que sentiu-se prejudicada ou menos capaz de dar boas aulas para crianças. Beth expressou uma crença de que em turmas grandes não se pode fazer determinadas atividades, por conta da bagunça e dificuldade de controlar os alunos. Esses momentos contribuíram para construir a identidade de Beth de professora exemplar e esforçada para fazer o correto e esperado.

4.3

Beth e os outros professores da instituição

Nesta seção, busco entender como Beth se constrói em relação aos outros professores da instituição. Selecionei trechos em que Beth constrói sua identidade por meio da comparação com outros professores da instituição e, em sua maioria, pude perceber que a construção se deu por distanciamento do grupo, como veremos a seguir.

Trecho 5:

83 Alice ah tá, dos listenings estarem no computador também deu
 84 uma dificultada porque: alguns não tem acesso ao
 85 computador, só quando a mãe e ou o pai estão em casa
 86 e às vezes eles ficam com a babá: então eles não
 87 conseguem fazer essa parte. Se fosse com CD seria mais
 88 prático.
 89
 90 Beth Até a mecânica do exercício, ontem fui dar uma
 91 atividade de listening que, sobre a família, que tinha
 92 que é: partir da: pessoa que estava falando pra pai
 93 mãe, então tinha um um caminho, [e eles tinham que]
 94
 95 Alice [é:]
 96 draw a [line]
 97 Beth [isso]
 98 e se eu não tivesse pesquisado anteriormente eu não
 99 saberia como até orientar praquele exercício, então,
 100 porque eu posso visualizar o: o: o Teacher's guide o
 101 workbook as respostas no teacher's [guide então até]
 102 Alice [é]
 103 Beth pra o professor é se ele não pesquisa antes não
 104 trabalha antes não verifica né? Na hora da
 105 aula ele não sabe nem como proceder
 106 Alice Ma:s é, voltando assim ao tópico () hh
 107 Roberta tem [problema não]
 108 Beth [hh]
 109 Alice [Não porque do ens-]
 110 Roberta Se o tópico desviar não tem problema

No trecho 5 acima, retirado da primeira conversa, Beth fala sobre um exercício do livro do curso infantil que julgou difícil, tanto para os alunos, quanto para o professor que não se prepara com antecedência, que não seria o caso dela. Em um discurso permeado por modalidade através da construção condicional *se*, nas linhas 98-101, a participante demonstra seu esforço em pesquisar os exercícios antes de dá-los em sala de aula para poder orientar seus alunos. Ela prossegue nas linhas 103-5, em um posicionamento de distanciamento do professor que não pesquisa antes das aulas. O substantivo *professor* aqui não se refere a um professor específico, sugere referência a uma classe de professores à qual Beth não se afilia, pelo contrário, parece querer distanciar-se. Essa classe de professores seriam os professores da instituição que não se preparam antes das aulas. O substantivo marca então a distinção *nós – outros* (DUSZAK, 2002) que constrói a exclusão de Beth deste grupo. Novamente trazendo modalidade ao seu enunciado pela construção condicional - *se ele não pesquisa antes não trabalha antes não verifica* – a participante coloca-se distante deste tipo de professor

julgando negativamente este tipo de comportamento, ao mesmo tempo em que, através da interjeição *né*, ela busca aproximar-se de mim e de Alice. Beth novamente se constrói como professora exemplar, em cima da crença de que o melhor professor é aquele que se prepara antes das aulas.

Trecho 6:

1126 Alice Porque eu fiz, falei pra eles que eles tinham que
 1127 mandar bem que eu ia gravar, porque no dia das mães
 1128 eles- eu gravei isso num CD pra dar pras mães e eles
 1129 decoraram a aquele: aquela aquele adesivo que bota em
 1130 cima do CD?
 1131 Roberta Aham
 1132 Alice Daí eles decoraram, I love you mom, e tinha a gravação
 1133 disso, então eu tenho a gravação disso se você quiser
 1134 depois eu te mando
 1135 Roberta Manda, sim
 1136 Beth Essa parte já lúdica assim já não
 1137 Alice É porque eu sou tipo eu sou um Xuxa: frustrada,
 1138 entendeu? Hh, queria ter sido apresentadora de
 1139 televisão hh
 1140 Beth **Não, eu até:, pulo fa- também faço a coreografia, vou,**
 1141 **porque aí nessa horas também não tenho vergonha [não]**
 1142 Alice [É:].
 1143 Ninguém tá vendo, [só os alunos].
 1144 Beth [Aí as pessoas], os colegas assim,
 1145 **"Você é muito animada", é, tem que ser, né criança né**
 1146 Alice **É porque se você chega com a energia lá embaixo eles**
 1147 **sentem. Tem que chegar "Woo" hh**
 1148 Roberta Mais alguma coisa que vocês queiram colocar assim mais
 1149 alguma coisa que vocês tenham [a adicionar?]

O trecho 6 acima também foi retirado da primeira conversa e já foi analisado anteriormente, acerca da relação entre Beth e Alice. Percebemos, então, que Beth buscava afiliar-se a Alice, mostrando que também fazia coreografias em sala com seus alunos, apesar de inicialmente ter afirmado que nunca ter feito coreografias. Busco aqui entender como, neste trecho, Beth se posiciona em relação a os outros professores da instituição.

Na linha 1144, Beth traz as vozes dos colegas através da fala relatada - *"Você é muito animada"*, criando uma distância entre ela e seus colegas, os professores de sua filial com quem trabalha diariamente. Em sua fala, a participante desfilia-se do grupo através da distinção entre ela e os outros professores (DUSZAK, 2002) referindo-se a eles como *as pessoas* e *os colegas*. O distanciamento é criado também através da projeção, já que, ao relatarem que Beth é animada, provavelmente não o são. A professora complementa expressando sua crença de que o professor de criança tem que ser animado. A

presença da modalidade na locução *tem que ser* coloca a obrigação na subjetividade do falante, o que sugere a possibilidade de que existam professores de criança que não sejam animados, mas este não é o caso de Beth. Visto então sob a ótica do relacionamento de Beth com os outros professores da instituição, o trecho mostra uma tentativa da professora de se distanciar do grupo de professores que trabalha com ela. Ao se distanciar do grupo, Beth contribui para a construção da sua identidade de professora competente e exemplar.

Neste trecho, Beth (co)constrói e (re)constrói comigo e com Alice sua identidade de professora de crianças. Ao se sentir ameaçada ou de fora do grupo por não fazer coreografias, ela logo se reconstrói como similar a Alice e distante do grupo de professores da filial que na sua crença não são exemplares ou bons modelos de professores de crianças.

Já na segunda conversa, no trecho 7, percebi mais uma tentativa de Beth de se distanciar de seus colegas de trabalho. Desta vez o tópico em questão é o feedback enviado para o departamento acadêmico. Saliento que o assunto surgiu sem nenhuma pergunta feita por mim, foi levantado pelas participantes.

Trecho 7 – fragmento 7.1:

2943	Beth	O do avançado 1 período passado com o livro novo eu
2944		fiquei assim eu falei com o Marcelo aliás era um dos
2945		que tava tavam também preparando eu falei "Marcelo,
2946		não dá", o PowerPoint todo mastigado, agora faça esse
2947		pair work, ago- isso nem precisava tá porque o
2948		professor isso pode estar para o professor
2949	Roberta	Aham
2950	Beth	Não na tela para o aluno
2951	Roberta	É, [a gente já teve esse feedback]
2952	Beth	[Faça assim faça assado]
2953	Alice	É
2954	Beth	Sabe, você tá ali só as perguntas coisa e tal
2955	Alice	Fica mais limpo né, menos poluído
2956	Beth	Porque fica fica tão mastigado que:
2957	Roberta	A gente teve esse esse feedback já a gente
2958	Beth	Eu mandei escrito hh aí eu mandei aí eu fiquei vai lá
2959		avalia, num sei o que eu falei "não tá vou avaliar" aí
2960		eu tenho colega que falou assim "Só você Beth pra
2961		avaliar, você acha que eles vão ler isso tudo?" "Olha
2962		se não lerem eu pelo menos tô fazendo a minha parte"
2963	Roberta	Não a gente lê pra gente é importante porque eu acho
2964		que muita gente pensa assim "ah, porque eles não vão
2965		fazer nada, ah porque eles não vão ler, ah porque eles
2966		não vão fazer", quando a gente descobre já passou
2967		assim um tempão [e a gente descobre]=
2968	Alice	[E o povo já tá reclamando]
2969	Roberta	= que todo mundo tá reclamando da mesma coisa a gente
2970		"cara, mas ninguém falou"

colegas (Duszak, 2002), através do uso de itens lexicais (*eu – as pessoas*) que delimitam essa distância.

Posteriormente na conversa, Beth, Alice e eu problematizamos a questão do feedback agressivo que nós do departamento acadêmico às vezes recebemos (fragmento 7.2).

Trecho 7 – fragmento 7.2:

2979 Roberta É claro, não é tipo assim “esse manual é uma droga”.
 2980 Cara, isso pra gente não adianta nada. Esse é o tipo
 2981 de feedback que [às vezes chega, às vezes chega, mas
 2982 não é construtivo.]
 2983 Beth [Eu sei eu leio eu leio eu fico lendo
 2984 o feedback] de vo- de vocês dos professores que vocês
 2985 passam do In-Service, eu fico lendo aquilo
 2986 Roberta Porque às vezes chega um feedback que não é nada
 2987 [construtivo] que é agressivo, é ofensivo
 2988 Beth [não, é agressivo]
 2989 Roberta Agora quando o feedback é ah a atividade tal num deu
 2990 certo, sabe, por causa disso disso e disso, ah a
 2991 atividade tal a aula tal é muito grande, são muitas
 2992 atividades, a atividade tal ficou sem movimento ficou
 2993 muito parada
 2994 Beth **[A gente pode até reclamar pra desabafar]**
 2995 Alice [Ah aí é construtivo]
 2996 Roberta [É construtivo]
 2997 Beth **A gente pode reclamar verbalmente, no no momento na**
 2998 **filial**
 2999 Roberta Sim:
 3000 Beth **Agora eu acho que quando você vai mandar [um feedback]**
 3001 Alice [Formalizar
 3002 né?]
 3003 Beth **Não e escrever eu acho que você tem que apresentar**
 3004 **soluções**
 3005 Alice Sim
 3006 Beth **E falar assim “Por que que, why a a what do you think**
 3007 **about this and that?” numa prova. Eu vou dando**
 3008 **sugestões eu acho que o aluno num tá ainda num tem**
 3009 **discernimento pra fazer esse tipo de exercício numa**
 3010 **prova**
 3011 Alice Uhum, [eu também concordo]
 3012 Beth [Porque o Teens acontece] tava acontecendo de
 3013 Reading muito difícil a cobrança, e a gente num
 3014 trabalha aquilo [aquelas técnicas em sala de aula].
 3015 Roberta [É porque às vezes quem] tá fazendo a
 3016 prova pensa que é Teens, tens é adolescente, mas num é
 3017 [adolescente, é criança]
 3018 Alice [É, num é, é criança] é
 3019 Beth Eles tão chegando muito cedo

Beth mais uma vez se distancia do grupo de professores da instituição que faz isso. Nas linhas 2994 e 2997, Beth reconhece que pode até reclamar verbalmente na filial, utilizando a locução pronominal *a gente* para se incluir no

grupo de professores que age desta forma. Entretanto, a partir da linha 3000, ela avalia como deve ser o feedback escrito. A modalidade trazida pelas locuções *eu acho* e *tem que* coloca os posicionamentos que seguem na individualidade de Beth. Neste momento, ela passa a utilizar o pronome *você*, com valor impessoal e sugerindo referência aos professores da instituição em geral. Desta forma, ela convida o interlocutor que se identifica como um professor que também enviar críticas e feedbacks construtivos para o departamento acadêmico a compartilhar do posicionamento expresso. A fala relatada com os questionamentos que ela acredita que os professores devem se fazer enquanto avaliam um material traz veracidade e força à sua fala.

Nos fragmentos acima, Beth trouxe diferentes vozes para seu texto, agregando veracidade ao seu discurso e construindo-se como diferente de seus colegas de trabalho. Em seu discurso, Beth utilizou diversos mecanismos linguísticos e estratégias para marcar a distinção entre ela e os professores com que não se identifica. Como afirmam Forgas e Tajfel (1981, p. 124, *apud* DUSZAK 2002, p. 2): “Nós somos o que somos, porque eles não são o que somos.”, e, desta maneira, a participante construiu suas identidades em cima do que os seus colegas não são ou não fazem.

Mais uma vez, os trechos analisados corroboram para a construção de uma identidade de professora qualificada e modelo. As crenças que contribuíram para a construção dessa identidade foram a de que o professor melhor é: aquele que se prepara antes das aulas, o professor de crianças que é animado e o professor que colabora com o departamento acadêmico enviando feedback e críticas construtivas sobre os materiais. Beth alinhou-se a essas crenças mostrando cumprir com os quesitos que ela acredita serem os necessários para fazerem dela uma professora competente e exemplar.

4.4 Beth (ou o professor) e os alunos

Nesta seção, busco entender qual o papel do professor e do aluno, na crença de Beth no processo de ensino e aprendizagem. Durante nossa primeira conversa, percebi que tanto Beth como Alice, quando falavam do professor em geral, utilizavam Processos Materiais na maioria das vezes. A grande quantidade de

Processos deste tipo parecia apontar para uma caracterização do professor como agente do processo de ensino e aprendizagem. Já para falar sobre o aluno, a maioria dos Processos utilizados no discurso das duas professoras foram mentais, relacionados à apreciação. Thompson (1996) afirma que os Processos Mentais acontecem dentro da mente e o experienciador não realiza nenhuma ação. É possível que o uso de Processos Mentais para falar dos alunos seja para caracterizá-los não como agentes, mas como pacientes do processo de ensino e aprendizagem. Notei que a maioria das ocorrências de Processos Mentais foram **gostam** (linhas 44, 45, 121, 122, 183, 185, 187, 519, 801, 1096 – cf. anexo 3) e **apreciam** (linha 120), relacionados aos alunos. De acordo com Halliday (1994), uma das diferenças entre os Processos Materiais e Mentais é que o último é bidirecional, ou seja, para todo gostar há um equivalente agradar. Quando as professoras afirmavam que os alunos gostavam da aula, do livro ou de uma atividade, elas estavam da mesma forma afirmando que elas próprias ou o livro ou as atividades propostas agradavam os alunos.

Na segunda conversa, uma das perguntas pré-estabelecidas visava esclarecer essa questão, e verificar se as participantes realmente carregavam essa crença nos papéis destoantes do professor (ativo) e do aluno (passivo) no processo de ensino e aprendizagem. Transcrevo abaixo o primeiro fragmento do trecho da segunda conversa referente a esta pergunta e a discussão que sucedeu.

Trecho 8 – fragmento 8.1:

2596	Roberta	É, enfim, outra coisa, é: pensando no papel do
2597		professor e aluno, lendo né a transcrição da nossa
2598		conversa e tal eu percebi que, assim, parece que o
2599		professor ele é um pouco mais ativo do que o aluno,
2600		pensando na criança, [que que vocês acham, é isso
2601		mesmo?]
2602	Beth	[Ele é mais ativo, ele é
2603		centralizador] pelo menos eu fui por causa do número
2604		grande de alunos, então eu- num dá eu acho que o
2605		professor ele pode ser centralizador em qualquer nível
2606		ele ainda é né [eles ainda não conseguem ser
2607		totalmente autônomos.
2608	Alice	[É porque é: é a gente que] bota a
2609		ordem, acho que é a gente que organiza.
2610	Beth	Uhum
2611	Alice	Mas assim, no meu caso que o grupo é menor, é: eu num
2612		vejo muito assim não, eles trabalham bastante sabe? Eu
2613		num fico muito com a coisa pra mim não tipo tipo eu
2614		dou as instruções e passo a bola eu tento num dar as
2615		instruções e passo a bola, ensino a música e passo a
2616		bola, ensino a coreografia e passo a bola
2617	Beth	Mas de qualquer maneira é [você você que tá passando a
2618		bola você que tá organizando você que tá escolhendo o
2619		que é dado você que tá guiando o tempo todo você que
2620		tá monitorando o tempo todo]
2621	Alice	[Mas é quem organiza. Sim,
2622		mas isso não tem jeito, tem que ter um líder, acho que
2623		a gente é o líder. Assim:]

Começo este trecho da conversa pedindo para as participantes me esclarecerem se, de fato, para elas, o professor tem um papel mais ativo do que o aluno, mais especificamente no caso da criança. A resposta de Beth, uma asserção absoluta, pelo menos neste momento, torna seu discurso monoglóssico e fechado para negociação (l. 2602-3) – *Ele [o professor] é mais ativo, ele é centralizador*. Logo após, entretanto, Beth admite outros posicionamentos (l. 2603-4), assumindo este ser especificamente o seu caso, por conta do grande número de alunos em sua sala. A participante segue reformulando seu discurso (l. 2604-6), demonstrando incerteza em sua fala e assumindo que o professor *pode ser* centralizador, inserindo modalidade em sua fala. Beth parece acreditar que o professor tem sim um papel mais ativo e centralizador no processo de ensino e aprendizagem, mas é possível notar uma tentativa de mitigar o impacto da expressão da sua crença, talvez por saber ou imaginar que eu não compartilhe dessa crença.

Em contraponto, sobre os alunos, Beth faz um julgamento negativo, dizendo que não são autônomos e suavizando sua avaliação com o auxílio da gradação (*ainda, totalmente*) – l. 2606-7. Alice tenta achar equilíbrio no julgamento de Beth, numa fala permeada por repetições, em uma tentativa de mostrar como os alunos têm sim, um pouco de autonomia. Beth, por sua vez, também por meio de repetição da estrutura *você que tá* seguida de Processos Materiais, expressa novamente sua crença de que o papel mais ativo em sala de aula é do professor.

Eu reformulo minha pergunta para saber se elas estão se referindo somente ao professor de crianças ou ao professor em geral. As falas de Beth a seguir são atravessadas por modalidade e avaliações que sugerem novamente uma passividade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, conforme percebemos no fragmento 8.2 abaixo.

Trecho 8 – fragmento 8.2:

2624	Roberta	Mas você acha que pensando especificamente na criança
2625		é diferente dos outros níveis? Você acha que o papel
2626		do professor ele é: você acha que o professor ele
2627		acaba sendo mais centralizador ou mais ativo porque é
2628		uma aula pra criança? Ou você acha que em todos os
2629		níveis é assim?
2630	Beth	[Não eu acho que eu sou mais ou menos] em todos os
2631		níveis assim
2632	Alice	[Não não eu também.] Eu acho que a diferença é que a
2633		gente tem que trabalhar mais uma coisa da routine [uma
2634		parte mais comportamental]=
2635	Beth	[É,
2636		uhum]
2637	Alice	=do que por exemplo [um adulto que já tem a sua
2638		personalidade formada, então a gente tem aí também]
2639	Beth	[É é eu to- em relação a avançado,
2640		intermediário] talvez é seja mais prático deixar a a
2641		aula ser você entregar a missão e eles fazerem aquele
2642		pair work de dez quinze minutos você mudar workbook
2643	Alice	[É eu acho que assim a gente tem a: tem que mudar
2644		rápido]
2645	Beth	[A criança não você tem que tá modelan:do] você tem
2646		que tá guian:do você tem que tá ven:do quem tá também
2647		a disciplina você tem que tá [é: monitorando o pair
2648		work cê cê e eu sei com quem deixar com quem deixar
2649		assim]=

Beth inicia seu discurso modalizando sua fala com a locução *eu acho* e o advérbio *mais ou menos* (l. 2630-1) em uma aparente tentativa de diminuir a força da sua mensagem. Nas linhas 2639-42, a participante continua atenuando o conteúdo de sua fala acerca dos níveis intermediário e avançado para a partir da linha 2645 falar mais especificamente sobre as crianças. Podemos perceber que mais uma vez o professor é visto por Beth como mais ativo e o aluno como mais passivo no processo de ensino e aprendizagem. Beth repete diversas vezes a expressão *você tem que tá* evidenciando qual ela acredita que deve ser o papel do professor em sala. Na maioria das vezes, a expressão é seguida de Processos Materiais, parecendo apontar para uma maior agência do professor em sala de aula. A locução *tem que* denota necessidade, algo que deve ser feito, demonstrando assumir a responsabilidade de seus posicionamentos, não oferecendo margem para dúvidas ou questionamentos.

As avaliações feitas por Beth sobre as crianças, por outro lado, sugerem que elas são passivas no processo de ensino aprendizagem. Pude encontrar diversas ocorrências do verbo esperar, como em *a criança espera isso sempre* (l. 2665) – cf. a seguir – quadro 4, o que corrobora a ideia da passividade da criança em sala de aula. Outro Processo utilizado por Beth para falar sobre os alunos foi o

contar – linhas 2688 (aqui repetido em inglês também, rely) e 2721 – sugerindo mais uma vez um papel passivo dos alunos, que, segundo ela, encontram no professor uma figura de confiança – *eles se sentem seguros*. Beth sugere ainda, na linha 2688, que os alunos desenvolvem uma relação de dependência com esse professor. O pronome *tudo* assume a função de recurso de gradação maximizando a força da sua fala. É interessante notar que a avaliação feita pela participante, uma Atitude permeada por Afeto, mostra como os alunos se sentem, sem na verdade ouvirmos os alunos. A avaliação é feita pelos olhos de Beth.

a criança espera isso sempre	l. 2664-5
eles esperam isso de você acho que eles esperam o comando eles ficam ali esperando qual é o próximo step, o que que é pra fazer em seguida?	l. 2671-4
níveis iniciais e criança principalmente eles esperam eles esperam que a gente esteja ali,	l. 2719-20
eles contam eles rely on us, pra tudo né	l. 2688-9
eles contam com a gente eles se sentem seguros [e a gente tem que tá ali coordenando, e conectando as coisas né.]	l. 2721-2

Quadro 4

Nos trechos supracitados, as avaliações feitas por Beth sugerem a construção de uma identidade de professora centralizadora e transmissora de conteúdo, contradizendo a metodologia adotada no curso, que incentiva o foco no aluno, dando a ele papel cada vez mais central e ativo no seu processo de aprendizagem (cf. seção 3.4.2). Beth aparenta carregar uma crença num método tradicional de ensino, em que a carga maior do processo de ensino aprendizagem está no professor, que é o possuidor de conhecimentos, que devem ser transmitidos ao aluno. Este aluno passivamente recebe os conhecimentos neste processo de aprendizagem.

Mais adiante na conversa (fragmento 8.3), a dicotomia professor ativo – aluno passivo surge novamente.

Trecho 8 – fragmento 8.3:

2814 Beth Mas a minha turma de dezoito era boa.
 2815 Alice É complicado pra monitorar.
 2816 Beth **Você tem que ser a estrela do show né, o tempo todo**
 2817 **você tá fazendo um show e é aí que você pergunta os**
 2818 **alunos tem mais autonomia, não você tá alerta você tá**
 2819 **qual é o próximo step** e pra deixar eles um minuto
 2820 virarem pro lado pro colega e ficarem qué qué qué qué
 2821 qué o tempo todo, **é o tempo todo é isso que eu acho**
 2822 **que [acontece em qualquer nível a gente tem que tá a**
 2823 **gente tá connecting os dots ali o tempo todo]**
 2824 Alice [É, gente, a gente é figura de autoridade, tem que
 2825 ter né. Você tem lá uma orquestra.]
 2826 Beth É, exatamente

A locução *tem que* (l.2816) constrói obrigação, avaliando qual deve ser o papel do professor em sala de aula - *a estrela do show*. O pronome *you* indefinido (l. 2816/ 2817/ 2818) utilizado por Beth sugere um distanciamento de si própria e um alinhamento a um grupo de professores. A participante parece não querer se responsabilizar diretamente pelas atribuições descritas e querer envolver o grupo na sua crença de que o professor é a estrela do show.

A participante segue com um questionamento sobre a autonomia dos alunos, princípio prezado na abordagem comunicativa adotada na instituição em que trabalhamos. Em uma asserção absoluta (l. 2817-8), Beth questiona e ela mesma responde sua pergunta, afirmando que os alunos não têm mais autonomia e corroborando a crença de Beth de que o professor tem o papel mais ativo e central em sala de aula. Ela ainda complementa sua fala afirmando estar percorrendo sobre todos os níveis e não somente os infantis.

No trecho a seguir (fragmento 8.4), as professoras continuam discutindo acerca da autonomia dos alunos. Beth expressa inicialmente uma crença de que a autonomia é um processo natural, contradizendo o que acabara de afirmar, mas ao longo do fragmento essa crença se demonstra instável.

aprendizagem, para Beth, os alunos são autônomos no sentido de fazerem sozinhos seus deveres.

Neste trecho, percebi que Beth se sentiu à vontade para expressar sua crença de que os alunos não são e nunca serão autônomos, parecendo até mesmo estar em uma conversa na sala dos professores. Entretanto, provavelmente por eu fazer parte desta conversa, em diversos momentos Beth precisou velar ou atenuar sua crença, pois eu não compartilho da mesma. É interessante ressaltar aqui a característica dinâmica e emergente das crenças (BARCELOS, 2006), o que determina que as crenças estejam em constante modificação, desenvolvimento e ressignificação à medida que interagimos com os outros. Outra característica das crenças relevante para este momento é o fato de elas serem orientadas pelo outro (BARCELOS; KALAJA, 2011), pois a professora possivelmente modificou sua crença orientada por Alice e por mim. Estes momentos contribuíram para a (co)construção da identidade de Beth como professora líder e estrela.

Em outro momento da conversa, neste mesmo trecho (fragmento 8.5), Beth faz uma apreciação do resultado do processo de ensino e aprendizado (l. 2779-83).

Trecho 8 – fragmento 8.5:

2779 Beth	A gente, eles tem que fazer um [reconhecimento do que
2780	eles estão aprenden:do, enten:do. Internalizar e
2781	assimilar eles não tão assimilando muita coisa mas
2782	eles tão criando a rotina e o vocabulário que é o que
2783	eles vão se lembrar e vão mostrar pro pai]
2784 Alice	[E ele tem que se
2785	sentir dono daquilo ele tem que se sentir dono
2786	daquilo, o trabalho é dele. Eu falava, se eu cortava,
2787	o João é que não queria cortar]
2788 Beth	Vão dizer o lion, o num sei o que
2789 Roberta	Essas estruturas que vocês falam do excuse me, sorry,
2790	essa é a base que ele vai ter que levar pra:
2791 Alice	Pra tudo
2792 Roberta	Pra tudo
2793 Beth	É e isso tem que automatizar né, ainda assim chega no
2794	intermediário no avançado dá fica querendo falar
2795	português a toda hora mostro lá o cartazinho ai me
2796	poupe gente

Inicialmente, a participante faz uma apreciação negativa do processo – *internalizar e assimilar eles não estão assimilando muita coisa* – suavizada com o recurso da gradação. Sua apreciação é logo mitigada com a complementação de

que a rotina e o vocabulário as crianças estão aprendendo e irão mostrar para o pai, ou seja, alguma coisa estão aprendendo. Beth julga que a rotina e o vocabulário são importantes porque são os elementos que os alunos irão mostrar em casa para os pais e que servirão então de evidência do aprendizado. Eu tento então valorizar a importância dessas estruturas que Beth e Alice comentam para a base do aprendizado de inglês dos alunos. Beth concorda (l. 2793), mas avalia que nem mesmo este aprendizado está sendo eficaz, afirmando que os alunos chegam nos níveis intermediário e avançado ainda querendo falar português (l. 2793-6), o que sinaliza mais uma apreciação negativa do processo de ensino e aprendizagem de inglês para crianças. O discurso de Beth sugere uma crença num processo de ensino e aprendizagem que consiste em um professor transmissor de conhecimentos e um aluno receptor dos mesmos. Desta forma, a identidade de Beth é construída como professora líder e guia dos alunos, que não são e nem serão autônomos, precisando de sua liderança para continuar seus estudos.

O próximo fragmento selecionado do trecho 8 (fragmento 8.6) foge do tema da relação professor-aluno apresentada anteriormente. Beth expressa aqui uma crença em uma dificuldade em dar aulas para crianças baseada no fato de não ser mãe.

Trecho 8 – fragmento 8.6:

2754 Beth	Ai o tempo todo, isso é difícil
2755 Alice	"Faz assim com a mão", já dei vários macetes hh
2756 Beth	E eu não sou mãe e eu não sou mãe então tenho que
2757	ficar ali parece que eu tenho um monte de filhos
2758 Roberta	Ah mas a gente sendo professor eu acho que a gente:
2759	tem várias dicas de maternidade hh
2760 Alice	Várias, eu uso, eu fui professora antes de ser mãe,
2761	então eu tenho mais referencial de professora com a
2762	minha filha do que ao contrário, faço coisas de sala
2763	de aula
2764 Beth	Haja criatividade presença de espírito baixar o
2765	incorporar o santo hh

A professora inicia expressando discursivamente suas emoções, com uma Atitude permeada por Afeto negativo. Tal fato é indicado através de sua escolha pelo adjetivo *difícil* (l. 2754). Ela segue depois fazendo uma apreciação negativa da situação de dar aulas para crianças, por conta das dificuldades que encontra por não ser mãe. A repetição da estrutura *eu não sou mãe* (l. 2756) enfatiza a avaliação negativa. A repetição da estrutura também sugere um incômodo da

professora com o fato de ter que dar aulas para crianças, já que em sua vida pessoal pode escolher não ser mãe, mas no trabalho não pode escolher não dar aula para essa faixa etária. Nas linhas 2764-5, a professora continua fazendo uma apreciação negativa da situação em que está inserida trazendo diversos elementos abstratos (*criatividade presença de espírito baixar o incorporar o santo*) que ela julga necessários para que possa dar uma boa aula sem ter tido experiência prévia como mãe. Essas instâncias avaliativas constroem a crença de Beth de que professoras que sejam mães têm maior facilidade para dar aulas para crianças e, consequentemente, professoras que não sejam mães têm maior dificuldade. Tal crença contribui para a construção das identidades de Beth de professora insegura, que não sabe se consegue fazer bem seu trabalho, mas ao mesmo tempo esforçada, que vai além de suas capacidades para tentar ser uma boa professora de crianças.

Os trechos analisados neste bloco temático evidenciam a crença de Beth em um processo de ensino e aprendizagem no qual o professor tem um papel ativo e centralizador e o aluno, por sua vez, um papel passivo. Podemos inferir que este processo, na visão da professora, é de transmissão de conteúdo e, desta forma, os alunos são meros receptores das noções passadas pelos professores, detentores do conhecimento. Além disso, a participante não enxerga a possibilidade de o aluno ser autônomo no seu processo de aprendizado. Essa crença contribui para a construção da identidade de Beth como professora centralizadora, transmissora de conteúdo, líder e estrela. Ainda sobre a relação Beth com os alunos, a participante demonstra certa dificuldade em dar aulas para crianças, baseada no fato de não ser mãe, levando-a a construir sua identidade de professora insegura, que não sabe se está fazendo o certo, mas que faz seu melhor para dar aulas para crianças.

Após a análise dos quatro blocos temáticos identificados nos dados, proponho na próxima seção uma discussão das perguntas de pesquisa norteadoras deste trabalho, com o intuito de apontar as principais questões mais importantes acerca dos entendimentos alcançados.

4.5 Questões de pesquisa: momento de reflexão

O objetivo deste estudo foi investigar como identidades são (re)construídas em uma conversa reflexiva que versava sobre a avaliação do material didático em uma escola de idiomas. Para atingir tal propósito, três perguntas nortearam o estudo e serão agora retomadas e discutidas com base nos dados analisados neste capítulo. Nesta seção, retomo as questões separadamente, ressaltando as conclusões mais importantes observadas nos dados. Acrescento também algumas considerações de Beth sobre as transcrições feitas no momento de reflexão sobre os dados, de maneira a compartilhar com o leitor o olhar da participante sobre seu discurso nos dados. Segue a primeira pergunta.

- 1) Como as identidades são construídas nas interações geradas para falarmos do material didático?

Percebi que o contexto da entrevista se tornou um momento de reflexão para que Beth se posicionasse acerca de seu desempenho profissional e de diversas outras questões. O tema serviu de pano de fundo para outras avaliações que não somente a do material didático e que permearam as crenças expressas por Beth sobre o ensino e aprendizagem de inglês para crianças e, conseqüentemente, colaboraram para a construção das diferentes identidades de Beth que emergiram durante nossas conversas.

O modelo para análise de construções identitárias postulado por Bucholtz e Hall (2005) auxiliará a análise dos processos identitários de Beth nos trechos analisados. O modelo compreende cinco princípios para investigação: emergência, posicionalidade, indexicalidade, relacionalidade e parcialidade, conforme já discutido no capítulo de fundamentação teórica.

De acordo com o princípio da emergência, a identidade emerge de interações linguísticas, e é discursivamente produzida nas situações mais mundanas e comuns. Como pudemos notar, as diferentes identidades de Beth são criadas em seu discurso em diferentes momentos, baseadas em diferentes crenças, como veremos adiante.

O segundo princípio afirma que a identidade é definida a cada momento na interação e emerge no discurso por meio de papéis temporários e orientações

assumidas pelos participantes. Os papéis identitários assumidos pela professora variaram durante as conversas. Por ora era a líder, a mais experiente, por ora era a ouvinte, a que queria afiliar-se a mim e/ ou a outra participante das conversas. Em outros momentos, queria que nos solidarizássemos com ela. Esses papéis desempenhados por Beth tiveram efeito nas identidades construídas nas interações que tivemos.

A indexicalidade está ligada ao mecanismo pelo qual a identidade é construída. Em diversos momentos, Beth (re)configurou suas identidades com base na comparação entre grupos, seja entre ela e outros professores ou ela e Alice, formando uma ideia de distinção entre o “ela” e os “outros”.

O quarto princípio determina que a identidade é um fenômeno construído intersubjetivamente nas relações. As relações entre as participantes da pesquisa durante as conversas estão em constante realinhamento, sendo continuamente negociadas e, por conseguinte, coconstruídas. Bucholtz e Hall (2005) destacam quatro processos discursivos que colaboram para este princípio: adequação/ distinção, autenticação/ desnaturalização, e autorização/ ilegitimação.

O processo de adequação/ distinção pode ser comparado ao processo de pertencimento/ afiliação descrito por Duszak (2002). Pude notar nas falas de Beth processos discursivos de inclusão e exclusão, baseados na percepção de semelhanças e diferenças entre ela e os outros professores (cf. seção 4.3).

Já os processos de autenticação/ desnaturalização, podem ser verificados nos dados principalmente na forma de autenticação. Uma forma de autenticar a fala discursivamente é a utilização da fala reportada para conferir veracidade ao que foi dito (cf. seção 4.1 fragmento 2.2; seção 4.2 fragmento 4.1 e 4.2; seção 4.3 trecho 6 e fragmento 7.1).

Os processos de autorização/ ilegitimação relacionam-se ao modo como as identidades são censuradas ou ignoradas por estruturas de poder/ ideologia. É importante realçar a influência dos papéis sociais dos participantes nos processos identitários – eu coordenadora acadêmica e as duas professoras participantes, além dos mencionados gerente e alunos. As relações interpessoais são marcadas por questões de poder e ideologia que contribuem para a delimitação de territórios identitários construídos por meio de nossas atitudes de afiliação ou desfiliação a pessoas e grupos. Em alguns trechos analisados, foi possível perceber a menção a

classes hierárquicas superiores – gerentes e departamento acadêmico (cf. seção 4.1 fragmentos 2.1 e 2.2).

O quinto e último princípio, o da parcialidade, reconhece que qualquer fato é sempre situado e parcial. Neste sentido, as construções identitárias reconhecidas neste trabalho são também construções situadas e parciais, emergem de acordo com o discurso em negociação e são, portanto, resultado da percepção e representações das outras pessoas envolvidas. Elas são percebidas por mim e construídas comigo e com Alice.

Além de saber como as identidades são construídas, tentei analisar também que identidades foram construídas durante nossas conversas e é isso que trago na segunda pergunta da pesquisa.

2) Que identidades são construídas no contexto investigado?

Conforme explicado no capítulo de metodologia, optei por um estudo de caso com Beth, participante que se destacou nas interações e, portanto, analiso a construção identitária desta participante somente.

Em consonância com os estudos sobre identidades que fundamentaram esta pesquisa (DUSZAK, 2002; MOITA LOPES, 2002, 2003; BAUMAN, 2005; BUCHOLTZ; HALL, 2005; HALL, 2005), os dados gerados neste trabalho mostram que a professora assume identidades diferentes em diferentes momentos da interação, corroborando com a ideia de que os processos identitários emergem e circulam no curso e no contexto do discurso, fazendo com que ela (re)construa-se a partir de uma constante negociação de sentidos e significados durante a interação.

No primeiro bloco temático (seção 4.1), “Quem é Beth?”, as identidades emergentes foram as de professora competente, esforçada, engajada, obediente e exemplar. Beth também construiu-se como insegura, mas disposta a tudo para desempenhar o melhor papel em sala de aula.

No último momento da pesquisa, quando retornei os dados a Beth, ela teceu alguns comentários sobre os trechos selecionados para a análise. Quanto a esse bloco temático, a professora declarou o seguinte:

O meu trabalho sempre consistiu em elaborar o conteúdo proposto de forma criativa e variada. Se está claro e interessante para mim, a tendência é que esteja para os alunos também.

Acho que sempre fui consistente em minha atuação profissional. Invisto em facilitar o aprendizado e procuro sempre estimular os alunos. Não quero dar "boring" classes.

Quadro 5

Na minha percepção, ao olhar para sua fala e fazer o comentário, a participante ainda se vê como uma professora competente, esforçada, engajada, obediente e exemplar - em alinhamento com seu comportamento durante nossas conversas. Sua atitude corrobora a construção identitária de professora exemplar e engajada, que procura fazer o melhor. Ao lermos seu e-mail (cf. anexo 4) para ler a mensagem na íntegra), podemos perceber que Beth mantém seu olhar sobre a maioria dos aspectos mencionados. A participante não problematizou ou refletiu sobre os trechos selecionados, ao contrário, pareceu somente corroborar o que anteriormente havia dito. Isso pode ter ocorrido pelo seu distanciamento devido à sua demissão da instituição e por não querer, portanto, se comprometer, ou também por conta do tempo decorrido entre as conversas e o momento de reflexão sobre os dados, visto que ela demorou bastante tempo para responder às minhas tentativas de contato.

O segundo bloco temático (seção 4.2) trouxe a relação entre Beth e a Alice e sugeriu como Beth ressignificou suas crenças, afiliações e identidades ao interagir com a colega. As identidades emergentes foram as de professora exemplar e esforçada, construídas em cima de momentos em que Beth demonstrou certa fragilidade, deixando transparecer que estava tentando afiliar-se a Alice por ela ter mais experiência com crianças ou estar fazendo um trabalho melhor em sala.

Como podemos ver no trecho do e-mail a seguir, Beth aparentemente não reconhece as idas e vindas de suas crenças e posicionamentos na interação com Alice, ou então, em sua leitura, mitiga sua interação com a colega, fazendo parecer que tiveram uma conversa fluida com afinidade, que foi o que aparentou buscar durante os encontros. No entanto, a análise dos dados sugeriu que a interação das duas participantes não foi tão fluida. Durante as conversas, Beth interrompeu Alice em diversos momentos, mudou de opinião ao perceber que

Alice demonstrava um trabalho mais interessante do que o seu e fez diversas tentativas de afiliar-se à colega (cf. seção 4.2).

Acho que a minha interação com Alice fluiu bem, por que ela me pareceu bastante motivada, animada e criativa. Ela também é preocupada em desenvolver uma aula coerente e me pareceu muito dedicada.

Senti afinidade com ela.

Quadro 6

Na seção 4.3, analisei os trechos em que Beth se comparava com os outros professores da instituição. Nestes momentos, a participante se construiu novamente como uma professora qualificada e exemplar (trechos 5, 6 e 7). Nos fragmentos analisados, a professora distanciou-se dos outros professores da instituição para ratificar as identidades já construídas anteriormente – de professora exemplar, competente e qualificada.

Em suas considerações, como vemos a seguir, podemos inferir que a professora reconhece as diferenças entre ela e os outros professores da escola, ao mesmo tempo em que mitiga suas tentativas de distanciamento do grupo, percebidas nas conversas transcritas, em uma tentativa de manter-se alinhada a eles - *Me sinto no mesmo patamar que eles*. A participante não problematiza o distanciamento criado por ela, percebido na análise dos dados, quando parecia se colocar em um patamar diferente dos outros professores – suas atitudes faziam dela uma professora melhor que os outros professores da instituição.

Há muitos professores dedicados, criativos e motivados. Cada qual com sua identidade particular. As diferenças só vem adicionar crescimento para todos. As vezes, os caminhos são diferentes para se chegar ao mesmo lugar. Isso não implica em melhor ou pior atuação. Apesar de mais tempo na instituição e mais experiência na área, estou sempre aprendendo, renovando, me avaliando. Me sinto no mesmo patamar que eles. Sempre caring and sharing.

Quadro 7

No último bloco temático, “Beth (ou o professor) e os alunos”, busquei compreender os papéis do professor e do aluno, na percepção da participante, no

processo de ensino e aprendizagem. As identidades construídas foram de professora centralizadora e transmissora de conteúdo, líder e estrela do show, guia dos alunos que não são e nunca serão autônomos, precisando desse professor líder que tem papel central no processo de ensino e aprendizagem, e professora insegura, mas esforçada em fazer o melhor.

Sobre este boco temático, Beth continuou mitigando sua crença na autonomia do aluno, ou melhor, no fato de que os alunos nunca serão verdadeiramente autônomos. A participante coloca no mesmo patamar as funções de orientador, guia, líder e facilitador, provavelmente querendo se referir à função de líder mencionada durante as conversas e não à de facilitador de fato.

<p>Quanto aos alunos, acho que a relação professor-aluno está bem mais estreita/próxima ultimamente. Mesmo assim, ainda acho que desempenhamos a função de orientador, guia/líder/facilitador. Acho pouco provável autonomia total devido à um fator cultural e educacional no nosso país. Enfim, tento desenvolver o máximo de autonomia possível em sala.</p>

Quadro 8

No geral, a professora buscou apresentar, de forma consciente ou não, uma imagem positiva de si mesmo, sendo raros os pontos em que avaliou-se de maneira negativa. Nestes momentos, a imagem que passou foi de insegurança, mas logo acompanhada do esforço que faz para fazer um bom trabalho e suprir suas deficiências. Passo a seguir para a terceira pergunta norteadora deste trabalho.

3) Que recursos avaliativos constroem essas identidades?

Esta pergunta de pesquisa me leva a entender de que maneira os recursos avaliativos utilizados pela participante contribuíram na produção das identidades identificadas na pergunta anterior. Desta forma, investiguei como a professora constrói discursivamente suas emoções, opiniões morais e estéticas através dos subsistemas do Afeto, Julgamento e Apreciação. Através das suas avaliações, Beth tece não só suas emoções, mas também suas crenças que colaboram para a

construção de suas identidades. Demonstro no quadro abaixo alguns dos recursos avaliativos utilizados pela participante, assim como as crenças e identidades criadas pelos mesmos.

Fragmento	Avaliação/ Tipo	Crença	Construção identitária
Seção 4.1 Trecho 1 – Fragmento 1.1	eu f- sou muito assim de explorar Afeto	Professora que explora todos os recursos disponíveis é mais eficiente.	Professora competente e esforçada
Seção 4.1 Trecho 1 – Fragmento 1.2	É complicado. Mas eu: tento usar tudo até porque eu ach- acredito que a- variety is the spice of life Afeto e Apreciação	Quanto mais materiais utilizar, melhor será a aula.	Professora competente e engajada
Seção 4.1 Trecho 2 – Fragmento 2.2	Tem professor que não tem não] e eu nem precisava tanto Roberta porque eu já começo assim já vi “ih, isso aqui é pra fazer assim assado” porque já passei por muita: por muitos textbooks Julgamento	O professor deve sempre ler o <i>Teacher's Guide</i> para verificar se há alguma novidade, mesmo sendo experiente.	Professora exemplar

Fragmento	Avaliação/ Tipo	Crença	Construção identitária
Seção 4.2 Trecho 4 – fragmento 4.2	Eu pensei em trazer fruta mas eu pensei assim “Ai, meu deus do céu, não posso [trazer faca:] nenhuma pra cá porque as crianças pegam as tesouras e ficam assim Aí eu fico assim “Não rasga”, eu fico assim “Tira essa tesoura daí” Julgamento	Com turma grande não se pode fazer determinadas atividades.	Professora exemplar e esforçada
Seção 4.3 Trecho 7 – fragmento 7.1	As pessoas ficam com medo também de de de reclamar pela questão de represália sabe, eu num sei, muito de ficar exposto e achar que tá: Julgamento	Professores devem contribuir com o departamento acadêmico no sentido de enviar críticas construtivas.	Professora exemplar
Seção 4.4 Trecho 8 – fragmento 8.1	Ele é mais ativo, ele é centralizador] pelo menos eu fui por causa do número grande de alunos, então eu- num dá eu acho que o professor ele pode ser centralizador em qualquer nível ele ainda é né [eles ainda não conseguem ser totalmente autônomos. Julgamento	Crença num papel mais ativo e centralizador do professor no processo de ensino e aprendizagem.	Professora líder

Fragmento	Avaliação/ Tipo	Crença	Construção identitária
Seção 4.4 Trecho 8 – fragmento 8.5	Internalizar e assimilar eles não tão assimilando muita coisa mas eles tão criando a rotina e o vocabulário que é o que eles vão se lembrar e vão mostrar pro pai Apreciação	Crença num processo de ensino e aprendizagem que consistem em um professor transmissor e um aluno receptor de conteúdos.	Professora centralizadora e transmissora de conteúdos
Seção 4.4 Trecho 8 – fragmento 8.6	Ai o tempo todo, isso é difícil Afeto	Professoras que não são mães têm maior dificuldade para dar aula para crianças.	Professora insegura, mas esforçada

Quadro 9

Os trechos foram escolhidos por ilustrarem as diferentes construções identitárias realizadas por Beth. O quadro acima evidencia que, através de diversos recursos e processos discursivos, Beth constrói e ressignifica suas crenças e (re)constrói suas identidades como professora de inglês de crianças.

Após ter discutido a análise dos dados por meio das perguntas de pesquisa que sustentaram este estudo, no próximo capítulo, apresento as considerações finais citando algumas contribuições e limitações desta pesquisa.

5

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo entender o processo identitário de professores de inglês para crianças a partir da investigação dos recursos avaliativos utilizados pelos participantes no seu discurso em conversas acerca de material didático.

Para tal, o trabalho fundamentou-se nas abordagens socioconstrucionistas para o estudo das identidades, que compreendem a identidade como fluida, múltipla e fragmentada, construída em termos de semelhança e diferença, como um processo emergente no discurso e situado no contexto e no curso das interações, e que ocorre em constante processo de negociação e reconstrução. O estudo tomou como base teórica de linguagem os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, entendendo a linguagem como criadora da realidade e estudando a mesma a partir de situações concretas de uso. Na análise dos momentos avaliativos, utilizei o ferramental de análise proposto pelo Sistema de Avaliatividade.

Iniciei esta pesquisa por uma motivação pessoal e profissional, conforme explicado no capítulo inicial, por estar lidando muito de perto com o ensino de inglês para crianças em meu local de trabalho e estar em busca de maiores entendimentos das minhas funções como coordenadora acadêmica e também do trabalho do professor que lida com essa faixa etária.

O momento de geração dos dados ocorreu por meio de duas conversas reflexivas, termo que utilizei para denominar a interação que tive com as duas professoras participantes da pesquisa, com o intuito de abrir espaço para as professoras darem seu ponto de vista acerca do novo material didático proposto para o curso infantil. Um segundo momento de geração de dados ocorreu quando retornei os dados à participante com quem realizei um estudo de caso, a fim de obter outro olhar na análise dos dados que não somente o meu, buscando ampliar também a participação da professora no estudo. Algumas limitações podem ser apontadas no processo de geração dos dados, como o número limitado de encontros (somente dois) e o número de participantes (somente duas). Outra limitação que pode ser apontada é o fato de o momento de reflexão sobre os dados feito pela professora ter sido realizado por e-mail, visto que a mesma não

concordou com um encontro presencial por não fazer mais parte do quadro docente da instituição na qual conduzi a pesquisa.

Minha proposta inicial era refletir sobre o material didático, entretanto, os dados me levaram a mudar o foco para a construção identitária que emergia no discurso das professoras, ao perceber a diversidade de identidades que surgiam em suas falas. Foi possível observar que as participantes engajaram-se em práticas discursivas que as levaram a ressignificar suas crenças e a reconfigurar suas identidades ao longo das interações que tivemos. Posso afirmar que, apesar de ter modificado o caminho da pesquisa, as contribuições de ordem pessoal e profissional que este estudo proporcionou foram inúmeras, possibilitadas pela reflexão que a investigação possibilitou. Uma delas foi a satisfação de poder ter um interesse pessoal abordado com os participantes das pesquisas, desde a discussão inicial por e-mail até as conversas reflexivas com as duas professoras. Espero ter contribuído para a prática reflexiva destes professores, para que busquem sempre refletir sobre suas aulas e ter uma postura mais crítica em relação aos materiais propostos.

A pesquisa também fez com que eu repensasse minha relação com os professores e enxergasse a heterogeneidade do corpo docente da escola. Quando entrei na coordenação acadêmica, sabia que havia professores diferentes de mim, que trabalhavam de diferentes formas, mas não tinha a noção do quão heterogêneo poderia ser o grupo de professores da instituição. Isso me mostrou que as minhas propostas de mudanças para o curso *Super Kids* seriam recebidas pelos diferentes professores de diferentes formas. Cada um colocaria em prática as propostas de maneira diferente. A distância entre algumas crenças expressas pelas participantes e as minhas perspectivas apontaram para uma necessidade de olhar para os professores e propor ações que os levassem a ter reflexões mais profundas sobre suas aulas. Isso nos levou a incluir no nosso programa de desenvolvimento profissional oportunidades específicas regulares com foco em *young learners* para o corpo docente no curso onde trabalho, com o intuito de que eles estejam mais preparados para dar aulas para crianças e busquem ter uma postura mais reflexiva. Passamos a oferecer sessões sobre *Young learners* em todos os *In-services*, já oferecemos dois cursos online com foco no segmento, diversos workshops e no momento estamos criando um canal no YouTube com segmentos de aulas de nossos professores a fim de disponibilizar cenas reais de sala de aula para que

outros professores possam ver e aprender como é na prática dar aula de inglês para crianças. Todos esses momentos de desenvolvimento profissional ocasionam também em momentos de encontro dos professores e consequente troca de experiências, que é outra rica fonte de aprendizado para os professores.

Espero ter também contribuído para futuras pesquisas acerca do processo identitário do professor e, mais especificamente, do professor de inglês para crianças, profissional que muitas vezes não tem o treinamento adequado, não se sente à vontade ou é obrigado a dar aula para esta faixa etária, e que é cada vez mais requisitado devido ao crescimento do número de turmas do segmento.

É importante salientar que, como o estudo foi realizado com apenas duas professoras, o discurso gerado nas conversas precisa ser entendido como situado e, portanto, em outras interações, com outros participantes, os processos identitários certamente seriam construídos de outra forma. O recorte feito na pesquisa ao optar por um estudo de caso com Beth também limitou a análise dos dados. Analisar as falas das duas participantes teria tomado outros rumos e certamente teria proporcionado uma análise mais rica e detalhada. O intuito é que esta pesquisa inspire outros professores, coordenadores ou supervisores a estudarem seus contextos particulares e produzirem entendimentos dentro de seus próprios contextos.

Um desdobramento futuro possível desta pesquisa seria unir as crenças das professoras e a construção das identidades com aspectos mais pedagógicos, resgatando aspectos mais pedagógicos do discurso das professoras e relacionando-os a aspectos da sala de aula como senso de plausibilidade (PRABHU,1990), receptividade (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), ansiedade do professor, e pressões sociais.

6

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos de (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, Pontes, 2009, 157 -177.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA Revisited. **System**, v. 39, n. 3, p. 281-289, Sept. 2011.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENWELL, B.; STOKOE, E. **Discourse and Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and Identity. In: DURANTI, A. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Basil Blackwell, 2003.

_____. Identity and Interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, v. 7, n. 4-5, p. 585-614, 2005.

BRUNER, J. S. The role of dialogue in language acquisition. In: A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (eds.) **The Child's Concept of Language**. New York: Springer-Verlag, 1978.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2001.

COSTA, R. V. **Pode ser em Inglês? Não. Em português primeiro. – O ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes do**

país: um estudo de caos. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas, IEL/Unicamp, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

_____. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUSZAK, A. **Us and Others.** Social Identities across languages, discourses and cultures (Introdução). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2002.

EGGINS, S. An Overview of Systemic Functional Linguistics (Chapter q). In EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics.** London: Continuum, 2004.

EGGINS, S. e SLADE, D. **Analysing casual conversation.** London: Cassell, 1997.

GIDDENS, A. As Consequências da Modernidade. São Paulo: Editora UNESP: 1991.

_____. **Modernity and self-identity:** self and society in the late modern age. Oxford, UK: Polity Press, 1999.

_____. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, [1999] 2002.

GOUVEIA, C. A. M. & BARBARA, L. Marked or unmarked that is NOT the question, the question is: Where's the theme?. In: HEBERLE, V. & MEURER, J.L. (eds.): **Systemic functional linguistics in action.** Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, 46, 2004. p. 155-177.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de janeiro: DP&A, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation (Chapter 1). In M. A. K., HALLIDAY; R. HASAN, **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. Functions of Language (Chapter 2). In M. A. K., HALLIDAY; R. HASAN, **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. Clause as message (Chapter 3). In M. A. K., HALLIDAY; R. HASAN, **Language, Context, and Text: Aspects of**

Language in a Social-semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. Clause as exchange (Chapter 4). In M. A. K., HALLIDAY; R. HASAN, **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. Clause as representation (Chapter 5). In M. A. K., HALLIDAY; R. HASAN, **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. ; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar.** London: Arnold, 2004.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus Groups.** A Practical Guide for Applied Research. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, C. E. A. **Então me bateu um grande frio na barriga: em cena, o professor coordenador de inglês: um estudo sobre identidade e avaliação.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

MARCUSCHI, L. **Análise da Conversação.** 5ed. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

MARTIN, J. R. **Beyond exchange: Appraisal Systems in English.** In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.). *Evaluation in text* (p. 142-175). Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Meaning Beyond The Clause: SFL Perspectives. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 22, p. 52-74, 2002.

_____. **Mourning:** how we get aligned, *Discourse & Society*, v. 15 (2-3), p. 321-344, 2004.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. London: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**. Great Britain: Pelgrave/ Macmillan, 2005, p.142-175.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. 2ed. London: Continuum, 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. 5 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (org.) **Discursos de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. (Re-)construção das identidades sociais de gênero e de sexualidade no discurso da sala de aula de línguas. In **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002, pp. 191-218.

_____. (Org.) **Por uma linguística aplicada transdisciplinar**, São Paulo: Parábola Editora, 2006.

MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research**. 2 ed. London: Sage Publications, 1997.

_____. **Planning Focus Groups**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2000.

NÓBREGA, A. N. C. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociosemiótica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

NUNAN, D. **Teaching English to Young Learners**. Anaheim: Anaheim University Press, 2011.

OCHS, E. Constructing social identity: a language socialization perspective. **Research on Language and Social Interaction**, v. 26, no.3, p. 287-306, 1993.

RAVELLI, L. Getting Started with functional analysis of texts. In Len Unsworth (Ed.). **Researching Language in Schools and Communities**: Functional Linguistic Perspectives. London: Cassel, 2000.

ROCHA, C. H. **Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público: Plurilinguismo, Transculturalidade e Multiletramentos**. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics For the organization of Turn-Taking for Conversation. **Language**, v. 50, no 4, part 1, p. 696-735, 1974.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso, 2005.

STAKE, R. E. Case Studies. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

TAMBOSI, H. H. F. **Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2005.

_____. Histórias infantis e o ensino de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (orgs) **O ensino de LE para crianças: Reflexões e contribuições**. Londrina, PR: Moriá, p.107-136, 2007.

VIAN Jr., O.. Linguística Sistêmico-Funcional (p. 423-444). In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (Orgs). **Ciências da linguagem: o fazer científico**, v. 2. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2014.

VIAN Jr., O. et al. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema da Avaliatividade** (p. 9-29). São Carlos, Pedro & João Editores, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

WHITE, P. Valoração: A linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, no. esp., p. 178-205, 2004.

ZIMMERMAN, D. H. Discourse identities and social identities. In: Ch. Antaki & S. Widdicombe. **Identities in Talk**. London: Sage, 1998, pp 87-106.

7 Anexos

Anexo 1: Modelo do Termo de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos _____ para participar da pesquisa elaborada para a Dissertação de Mestrado da pesquisadora Roberta de Freitas Souza Machado na PUC-Rio, provisoriamente intitulada “O Discurso do Professor sobre o novo *Super Kids 1*”, a qual pretende verificar como são construídos os discursos de professores sobre mudanças propostas pelo departamento acadêmico em um curso de inglês para crianças.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da presença em um grupo focal, onde você poderá contribuir para que o tema das mudanças propostas para o curso *Super Kids 1* seja debatido por pessoas que vivem essa experiência diária em sala de aula. Não existem riscos decorrentes de sua participação na pesquisa e suas falas serão utilizadas para fins científicos e de estudos.

Se depois de consentir em sua participação _____ desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. _____ não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, _____ poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço eletrônico roberta.freitas@*****.com.br ou pelo telefone ****-****.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora pretende fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Rio de Janeiro, _____.

Assinatura do participante

Roberta de Freitas Souza Machado – pesquisadora

Anexo 2: Mensagens trocadas no grupo de discussão online⁹

1º momento:

Roberta Freitas 24 de mar (Há 10 dias)

O curso Super Kids 1 passou por uma série de mudanças. Gostaria, primeiramente, de saber sobre o que vocês gostariam de falar!

--



Joana 24 de mar (Há 10 dias)

Ol,Roberta

Acho que seria legal sempre pensar na parte prática da aula. Isto é, as atividades orais, jogos e ideias que possamos usar em sala de aula.

Estou gostando do livro, achando-o bem mais interativo do que os outros que usei no passado. Acho que está bem adequado para a faixa etária e, sinto que os alunos estão gostando.



Betina

Olá para todas!

Eu não tenho muito o que comparar.. é a primeira vez que estou dando Super Super Kids 1... mas estou gostando do livro e no geral achando ele apropriado para a idade.

Beijos



Luisa

Olá, é a segunda vez que ficou Super kids 1 e estou gostando muito desse material novo e principalmente das mudanças no curso. Estou me sentindo melhor amparada pelo material, os guidelines estão ajudando muito e sinto que agora temos um contato maior com os pais e isso ajuda muito.

Bjs



⁹ As setas pequenas indicam que a mensagem foi respondida em cima da mensagem anterior. As setas maiores indicam em cima de qual mensagem foi a resposta.

Anderson

Estou gostando bastante do livro. O material de apoio é bom (flashcards, atividades no software do quadro).

Acho que o portfólio funciona muito melhor dessa forma, do que simplesmente entregando no final do semestre.

Incluir as rotinas de sala também é interessante.

Bjs,

↳ Raíssa

Olá a todos,

Também estou gostando bastante do livro. Acho que ele é bastante teacher-friendly e bem adequado à faixa etária dos alunos e, por conta disso, a turma também está curtindo bastante.

Assim como o André, gostei e utilizo bastante os flashcards em sala. Acho que eles são muito atraentes visualmente e os alunos adoram jogos e brincadeiras com eles.

A única ressalva que tenho quanto ao livro é o fato de não conseguir utilizar o livro on-screen assim como fazia como o Backpack e com os outros livros do *****, mas acredito que seja por incompetência minha mesmo.

Beijos,

→ Alice

Hello folks!

Estou gostando bastante do novo material. Ele é mais atual, diversificado e traz uma dinâmica diferente para as aulas. O manual online também está muito legal! Em relação aos alunos, percebo que eles tem um grande interesse em explorar o livro, o que é muito bom, visto que, em geral, as crianças acham os livros didáticos bastante "boring". As rotinas ajudam muito também. Acho bacana também incluirmos alguns prompts ou commands para termos consistência nas aulas e diminuirmos o uso da L1 em sala.

Bjs

↳ Beth

Olá,

Apesar de não trabalhar com Super kids por algum tempo, acho que o livro apresenta tópicos e atividades pertinentes ao interesse deles nesta faixa etária. Utiliza estratégias e atividades variadas.

O video onscreen ajuda na visualização e retenção do conteúdo através de diálogos, jogos, música, uma alternativa very welcomed.

Os picture cards são de grande utilidade tb na apresentação do vocabulário e prática posterior.

Seria extremamente útil se pudessemos ter o livro onscreen como os outros níveis.

Mostrar a pagina em que estamos trabalhando em tela grande facilitaria o nosso trabalho com as crianças.

Eles visualizariam a atividade de imediato e poderíamos explorar o material apresentado de diversas maneiras. Todos manteriam o foco na mesma atividade. Neste estágio, a criança necessita de direcionamento p/ que não resulte em frustração por não saber o que fazer.

Bjs., Beth.

Joana

Oi,Roberta

Concordo com a Carmen. Sinto falta do livro na tela. Acho que temos mais oportuniidade de interagir com os alunos.

Joana

Betina

Eu também! Fiquei procurando uma vez e não achei o livro na tela... sinto falta!

Bjos

Ana Maria

Oi pessoal,

Bem não há muito o que comparar no meu caso pois é a primeira vez que tranalho com Super kids. Acho o material maravilho e pertinente a idade. O material de apoio ao livro é otimo, mas ter o proprio livro na tela realmente faz diferença.

Ana

2º momento:

Roberta Freitas 10 de abr

Olá!

Após análise de todas as mensagens recebidas no último tópico, percebi que o livro novo (Our World) foi citado por todos, o que faz dele um elemento central na nossa prática docente. Podemos conversar então um pouco mais sobre o livro?

OBS: este tópico estará aberto para respostas até 24/04.

Joana

Oi,Roberta

Em princípio acho que o livro no smart board seria muito bom. É diferente quando usamos o livro e o smart board. Acho que o professor fica mais livre e os alunos podem interagir usando o mesmo.

Estou um pouco atrasada com o plan. Gostaria de saber dos outros professores.

Acabo me perdendo um pouco pois faço outras atividades e quando vejo, o tempo passou.....

Only me?

Joana

Roberta Freitas

Olá a todos!

Por conta do feriado no meio da nossa discussão, estenderei este tópico até o dia 29 de Abril. Aguardo suas contribuições! =)

Bjs,

Roberta

Beth

Olá,

Com certeza, o livro onscreen seria um ganho enorme, inclusive com o audio. Colocar, assim como trocar os cds, SB e WB, quebra o flow das atividades.

Há muitas atividades com audio no WB e algumas crianças não conseguem realiza-las em casa por conta própria. Todos os exercícios tem que ser bem explicados e exemplificados para não ocasionar stress ou frustração por parte deles em casa. Por isso, não passo mais de 2 atividades para dever e sempre

procuro escolher aquelas mais simples. Muitas das atividades procuro fazer em aula.

Acho que poderia haver menos atividades no WB e que fossem mais simples e straightforward.

Jane, estou um pouco atrasada tb. Cortar, colorir, desenhar, colar e escrever nesta faixa etária leva tempo. Alguns fazem rápido, outros são mais lentos. A gente tem que respeitar o tempo deles.

Acho que termino a unidade 2 na próxima terça. Temos que concluir o mural sobre natureza e realizar algumas tarefas no WB, que está bastante atrasado.

Meus alunos gostaram do big book, "Where are the animals?" Tentaram adivinhar onde estavam os animais e fizemos reconhecimento do vocab. Foi bastante produtivo.

Apesar de gostar das atividades sugeridas no ITM, as vezes, tenho dificuldade em realizar o passo a passo. Entendo que cada professor tem seu próprio ritmo e que a personalidade do grupo influi no desdobramento da aula. Acho que é o que ocorre comigo. Meu grupo me impulsiona em direções específicas a cada aula. Tento facilitar o aprendizado deles com a response deles.

Well, I guess this is all for now.

Bjs., Beth.

Luísa

Estou gostando muito do livro novo. Os alunos interagem melhor com esse material, mas sinto falta do livro na tela.

Os vídeos são ótimos e eles adoram os games. Até as músicas são legais. No entanto, uma coisa que tem atrapalhado é o fato deles terem de acessar o site para ter acesso ao áudio do livro. Eles se atrapalham e mesmo explicando para os pais, eles continuam com dificuldade.

Por enquanto, essas são as minhas considerações.

Bjs

Luísa

Enviado por Samsung Mobile

Anderson

Concordo que o livro na tela ajudaria muito sim. Principalmente o áudio.

Acho que alguns exercícios do workbook são muito complexos e tenho que fazer em sala com eles.

Estou bem atrasado também. Devo ter umas três ou quatro aulas na unidade 2 ainda. Atividades fora do livro, cortando e colando tomam muito tempo, mas acho todas válidas.

O que mais gostei nesse livro foram os recursos visuais. As fotos do livro e os flashcards atraem bastante as crianças.

Bjs,
3



Betina

Concordo com todos! Sempre acho que a aula poderia ser mais longa para poder fazer outras coisas mais interessantes fora do livro que tomam tempo. Como falaram antes, alguns terminam rápido mas vários não... É muito difícil fazer o plan todo em 1 hora e gosto de fazer games e outras atividades que muitas vezes acabo não podendo por conta do tempo.

beijos

Anexo 3: Transcrições

1ª Conversa Reflexiva

1	Roberta	E eu queria então que vocês comessem se
2		apresentando. Falando um pouco assim: da sua
3		experiência, experiência de sala de aula com criança
4		Quanto tempo cê dá aula pra criança ou não.
5	Alice	Bom, eu sou Alice, eu dou aula pra criança desde o
6		início, uns sete anos oito anos. Super Kids
7		propriamente: dito eu acho que eu tava sem ter turma de
8		kids há uns dois anos mas aí eu tinha Magic Clu: b
9		Teens: 1, sempre ali. É: eu gosto muito de trabalhar
10		com criança, é a minha faixa etária favorita, eu gosto
11		dessa liberdade do Kids de você ter um schedule mais
12		amplo, mais livre sem: preocupação com avaliações
13		formais, muito embora eles sejam avaliados e a gente tá
14		sempre pensando no progresso deles mas: não a prova em
15		si porque eu acho que a prova prende muito. Vejo isso
16		com a diferença entre o Kids e o Teens. Então: o é o:
17		nível que eu gosto mais de trabalhar mesmo
18	Beth	ok? Meu nome é Beth, eu trabalho, é:, com criança,
19		ã: há muito tempo mas dividido em divers em di: eta
20		eta etapas diferentes no início da carreira eu
21		trabalhava mais com criança de Kids na faixa etária de
22		sete a oito anos nove anos depois eu trabalhei mais
23		com criança de dez aos doze aí por uns dez anos talvez
24		eu tenha trabalhado menos com criança, u: ma turma ou
25		outra a cada dois anos, e ultimamente nos últimos:
26		quatro anos eu tenho tido turma de Teens todo ano. É
27		uma faixa etária que: domino melhor quando trabalho
28		mais frequentemente, porque: a: de dependendo da
29		geração os interesses variam e: tenho tido um bom uma
30		boa interação com eles na faixa de dez doze treze
31		anos, talvez eu tenha melhor interação do que na faixa
32		de se: te oito anos, que exige um pouco mais de
33		controle, de disciplina e: o meu lado emocional às
34		vezes:
35	Alice	hh
36	Beth	me impe: de
37	Alice	é
38	Beth	porque ao mesmo tempo que eles são eles não tem muito
39		discernimento, a gente também não pode deixar à
40		deriva. Eu tenho um grupo de quatorze crianças, treze
41		ou quatorze, com mais incidência de menino do que
42		menina os meni: nos tem um grupo de meninos agita: dos
43		então é tá: tá me fazendo exercer o meu poder de:
44		tranquilida: de de de ser mais paciente mas tá bom.
45		Eles gostam eles interagem bem eles gostam de mi: m
46		gostam do do livro e acho que tão tendo um: um
47	Roberta	desenvolvimento muito bom
48		E a: primeira coisa que eu queria trazer assim pra
49		gente conversar um pouco é: o que é pra vocês esse
50		ensino de inglês pra crianças? o que que tá envolvido
51	Beth	ne: sse processo.
52		Eu sempre vi o ensino nessa faixa etária como uma: um
53		estímulo a: o gosto pela língua é: a: o desenv- o
		desenvolvimento mais da parte oral eu me surpreendi

54		que esse livro exige muito a nível de: [escrita, eu]
55	Alice	[tem a parte]
56		=escrita
57	Beth	Eu acho a parte escrita bem sofisticada, com frases
58		completas, eu acho que é mais uma questão nessa faixa
59		etária de: de: interagir assim oralmente, de
60		reconhecer de é é: expandir o vocabulário deles
61		a nível de de palavras mais usuais mas ao mesmo tempo
62		eu fico me perguntando como o mundo tá tão moderno e
63	Alice	é né?
64	Beth	tão avançado tecnologicamente eles tem tan:ta
65		exposição tanto à parte oral auditiva, como a parte eh
66		escrita se: de repente num tá compatível. É uma nova
67		abordagem. Talvez. Continuo achando que o livro de
68		exercícios de casa ainda é m- re- ainda é é muito
69		demanding, eles não, tem criança que tá sobrecarregada
70		de dever de casa da escola e me já me diz que não tem
71		tempo de fazer os trabalhos, em casa, e tem outras que
72		não tem ã: pais que possam orientá-los, então por mais
73		que você explique em sa:la isso já acontece com o
74		Teens, com o Kids fica mais acentuado
75	Alice	é, é, concordo, os deveres de casa eles tem uma
76		complexidade que às vezes pra: ele entender sozinho
77		mesmo que você explique, sei lá, às vezes você explica
78		numa quarta-feira ele vai fazer: segunda antes de ir
79		pra aula ele já esqueceu, então ele não, não consegue
80		entender o que é pra ser feito. E também o fato dos
81		listenings estarem no: pode falar disso?
82	Roberta	uhum
83	Alice	ah tá, dos listenings estarem no computador também deu
84		uma dificultada porque: alguns não tem acesso ao
85		computador, só quando a mã:e ou o pai estão em casa
86		e às vezes eles ficam com a babá: então eles não
87		conseguem fazer essa parte. Se fosse com CD seria mais
88		prático.
89	Beth	Até a mecânica do exercício, ontem fui dar uma
90		atividade de listening que, sobre a família, que tinha
91		que é: partir da: pessoa que estava falando pra pai
92		mãe, então tinha um um caminho, [e eles tinham que]
93	Alice	[é:]
94		draw a [line]
95	Beth	[isso]
96		e se eu não tivesse pesquisado anteriormente eu não
97		saberia como até orientar praquele exercício, então,
98		porque eu posso visualizar o: o: o Teacher's guide o
99		workbook as respostas no teacher's [guide então até]
100	Alice	[é]
101	Beth	pra o professor em questão é se ele não pesquisa
102		antes não trabalha antes não verifica né? Na hora da
103		aula ele não sabe nem como proceder
104	Alice	Ma:s é, voltando assim ao tópico () hh
105	Roberta	tem [problema não]
106	Beth	[hh]
107	Alice	[Não porque do ens-]
108	Roberta	Se o tópico desviar [não tem problema
109	Alice	[não é porque do não é do ensino,
110		eu concordo com você que a oralidade assim é a parte
111		que a gente explora mais e também o Listening porque
112		como a gente tenta falar inglês o tempo inteiro, e tem
113		os exercícios do CD e tem momentos de contar história
114		então essa parte de Listening também eu acho que é
115		muito importante por causa do input mesmo que eles vão
116		produzir a partir daquele daquele daque:la daquele

117		input que a gente dá, então quanto mais eles escu:tam,
118		mais eles vão se sentir: eles vão se sentindo
119		inseridos dentro daquele contexto da [língua]
120	Beth	[e eles apreciam]
121	Beth	eles gostam
122	Alice	Eles [gostam (.) é]
123	Beth	[eu acho challenging pra eles]
124		é o momento que você tem paz na sala de aula, cê põe
125		o Listening e aí eles ficam tentando "peraí não fala"
126		até com os colegas pra acertar, né? Pra [fazer]
127	Alice	[e eu tenho]
128		alunos que quando eu tô falando eles querem ficar
129		traduzindo. Então você disse "()" aí eu eu eu digo
130		"isso!", aí ele fica todo feliz porque ele ouviu e
131		entendeu, só que agora eu peço pra ele levantar a mão
132		porque: tava demais, assim, ele tava traduzindo o
133		tempo inteiro e num tava dando a chance até dos outros
134		raciocinarem, eu falo, "então você levanta a mão, pra
135		ver se ninguém vai pegar aí eu peço pra você ajudar"
136		mas: eu acho que eu acho que a parte que realmente
137		fica ma:is em evidência é a parte de Listening e
138		speaking mesmo. Agora, em relação a crianças, hum é:
139		eu acho que: ensinar o idioma. Não é só ensinar o
140		idioma então tem que ter todo o restante que é
141		trabalhado na escola sabe? A parte moto:ra, a parte de
142		de de ar:te, de confecção de mura:l de livros e corte
143		e colagem, porque senão fica muito fora da realidade
144		deles porque a realidade deles é trabalhar o concreto
145		né? A gente às vezes esquece faz como se fossem
146		adolescentes ou adultos e aí de repente cê percebe
147		que eles tão pipocando nas cadeiras, aí é o momento
148		de você fazer alguma coisa dentro da realidade que
149		ele ta acostumado, vamo sentar no chã:o vamo colar
150		vamo pintar, porque eles ficam
151	Beth	é o o span of attention, né? [é muito] restrito nessa
152	Alice	[é:]
153	Beth	faixa [etária]
154	Alice	[é]
155	Beth	=acho que de oralidade assim até de assistir o
156		videozinho se for muito eles se cansam porque eles
157		acham é repetitivo porque porque a gente já trabalhou
158		[anteriormente]
159	Alice	[é]
160	Beth	o vocabulário eles acham [que]
161	Alice	[já sabem]
162	Beth	=o sapo não sabe nada
163	Alice	é, "o sapo é um burro"[eles todos falam isso
164	Beth	[e e e até bom você abordar isso
165		porque eles dizem, "é burro", e on:tem eu parei e tive
166		que dizer, "o sapo não sabe inglês ele fala na própria
167		língua dele ele está aprendendo uma nova língua como
168		vocês então ele tá reforçando o que ele está
169		aprendendo ele escutou e ele tá falando"[parei], agora
170	Alice	[é]
171	Beth	vamos ver se vocês sabem dizer o que tá lá. Alguns
172		não [souberam, tem criança que é mais rápida
173	Alice	[é:]
174	Beth	i:sso
175	Alice	então [tem aquele tal de dining room que ()
176		[é, sempre as que falam que o sapo é burro, são
177		[as mais rápidas né?
178	Beth	[porque muito é talvez
179	Alice	porque elas já pegaram aquilo e e [em segundos

180	Beth	[muito, acho que é u
181		pouco repetitivo e aquele coisa do ah! ah! Ah! Talvez
182		num num engraçado [que eles são bem bem infanti:s]
183	Alice	[mas os meus gostam apesar de]
184		=acharem o sapo burro
185	Beth	eles são bem infantis eles gostam da parte do ga:me da
186		parte de até [da gramática que tem que puxar drag]
187	Alice	[não os meus gostam dos vídeos]
188	Beth	=the word [e tentar] acertar, uma faixa etária
189	Alice	[é]
190	Beth	=competitiva, como eles estão [competitivos] já tão
191	Alice	[é, muito]
192	Beth	=cedo, a maioria
193	Alice	quando eu falo que não vai ser em time: ai é uma
194		decepção tâ:o
195	Beth	não, às vezes é um a um, porque eu tenho quatorze
196	Alice	é:
197	Beth	to sentindo quatorze é bastante[gente em sala de aula]
198	Alice	[eu acho quatorze]
199		muito pra Kids
200	Robertta	[pra essa faixa etária né?]
201	Beth	[e cinco meninas o resto de menino]
202	Alice	porque eles não ficam sentados assim é uma doce ilusão
203		achar que vão ficar sentados. Doce, doce mesmo porque
204		não acontece, então, imagina quatorze? Querendo ficar
205		em pé: e eles você num chamou no quadro mas eles já
206		tão lá no quadro enfiando o de:do e fazem:do, eles num
207		tem essa paciência não. (.)
208	Robertta	Eu queria que a gente voltasse um pouco aquela
209		discussão online que a gente teve né? A gente falou
210		bastante vocês falaram bastante sobre o livro didático,
211		que ele era adequado pra faixa etá:ria, interativo,
212		teacher-frie:ndly, diversifica:do, com tópicos
213		pertinen:tes, os materia:is de apoio, né? Os
214		flashcards, o software, que os dois eram atraentes com
215		várias ativida:des e: como é que esse esse novo
216		material, assim como esse material mudou a sua prática
217	Beth	de sala de aula? (.)
218		Eu acho que qualquer recurso além do livro é válido.
219		Antigamente quando não tinha, a gente fazia figu:ras e
220		ca:rd:s e e e agora eu até preparo alguma coisa
221		eventualmente no PowerPoint com as figuras pra em vez
222		de abordar através dp livro, abordar mais direto o
223		vocabulário ali no PowerPoint, apesar de ter no vídeo
224		também que é basta:nte útil, né? Porque basta o
225	Alice	[software]
226	Beth	[helpful]
227		é, no software. ã: Mas: é: eu acho que ajuda muito,
228	Alice	complementa, ou às vezes
229		mas você diz em relação ao livro anterior?
230	Robertta	eu uso o presentation tool pra pra apresentar
231	Alice	É, em relação ao livro [anterior]
232	Beth	[O Backpack]?
233	Alice	Sim, sim (.) O Backpack só tinha o: hh
234	Beth	o: livro
235	Alice	o livro e [CD]
236	Robertta	[Tinha o software], mas:
237	Beth	[tinha o livro na tela]
238	Alice	[o que eu sinto muita fal:ta] é do
239	Beth	livro na [tela]
		[online book] porque: eu tive que até a

240		gerente me ofereceu o livro do próprio aluno
241	Alice	é: eu peguei
242	Beth	porque a imagem é menor no teacher's guide, né?
243	Roberta	Ahã
244	Beth	então ela colocou um à disposição da gente, eu sou a
245		única que tem um Kids 1 na filial, mas tem o
246		Logosófico e o Edem, então as meninas também usam o
247		material
248	Alice	pra poder mostrar quando a gente tá [apontando ali]
249	Beth	[mostrar e] ver
250		também os stickers lá atrás, [as figuras lá atrás]
251	Alice	[é: isso não tem no nosso]
252	Beth	=porque eu não tinha. Então eu ia, planejava em casa
253		[()]
254	Alice	[Eu acho] que esse material em relação ao outro foi
255		[uma mudança de olhar.]
256	Beth	[mais rico]
257	Alice	=Pra criança. A maneira de ver a criança. Porque parece
258		que National Geographic tem essa preocupação com o
259		mundo em que a gente vive, com a formação do
260		cidadão:, com olhar mais crítico sobre a natureza,
261		sobre os coleções, sobre etnias, sobre variedade
262		cultural, que o Backpack não tinha, parecia um monte de
263		boneco. Num era criança, parecia boneco. E o National
264		Geographic, é:, ele já trouxe isso, e as crianças
265		percebem, porque elas ficam intrigadas, "o que que é
266		isso? Que bicho é esse que que? Onde que essa figura
267		foi tirada, que família é essa, da onde é essa
268		família?" Você pega uma família com os traços
269		diferentes, "ah, é do México.", "Onde é o México?" Tudo
270		é, vai levando a: a exploração de- a explorar é o
271		universo mesmo todo, e: aí fica mais compatível também
272		com o que as escolas estão fazendo, né?
273	Beth	[Eu acho que]
274	Alice	[Eu acho]
275	Beth	=que eles podem nem questionar a origem das famílias
276	Alice	não, mas eles já tem um
277	Beth	eles já se identificam naturalmente
278	Alice	é
279	Beth	aquilo tá dentro da realidade deles
280	Alice	isso
281	Beth	Então por isso que o sapo talvez destoe um pouco. Ontem
282		quando eu coloquei ela apren- eu nunca coloquei o
283		início
284	Roberta	Ahã
285	Beth	Tipo, o o vídeo de apresentação=
286	Alice	[é, também não]
287	Beth	=onde ela fala fala fala, não tem nenhuma tradução e
288		ela fala. "ela é de verdade?", eles me perguntaram se
289		ela era de verdade, eu falei=
290	Alice	"Anna"
291	Beth	=porque eles veem o sapo junto com a pessoa- um ser
292		humano, então eles "ela existe?" "ela existe?", eu
293		falei "existe" e falando "eu não to entendendo nada".
294		Claro, tava no inglês natural, eu falei "ah, agora,
295		daqui a alguns anos vocês vão tá entendendo tudo"
296	Alice	é
297	Beth	porque claro que eu me acho que eu usava até mais
298		inglês no início do que eu assim discorrendo falando em

299		sala do que agora agora eu uso mais talvez os comandos
300		e sempre=
301	Alice	é
302	Beth	=alguma coisa assim "Have a seat" hh só aquele ()
303		e a explicação eu falo em inglês e tenho que retomar
304		em Português porque eu tenho alguns alunos que
305	Alice	é, tem alguns [alunos]
306	Beth	[aluno que]não sabe ler letra cursiva
307	Alice	[é. É, a primeira vez que eu fui explicar o exercício
308		do:]
309	Beth	[com sete anos eu me espantei, eles se espant- eles
310		entre si se espantaram "Mas que série você tá na
311		escola?" Então "Tia" e aí eu "Beth!" "Tia, não sei ler
312		letra cursiva" Eu tenho que fazer as duas. Eu escrevo
313		hh
314	Alice	caraca
315	Beth	porque os outr- se eu for escrever tudo maiúscula eu to
316		fazendo retrocedendo
317	Alice	é
318	Beth	com o resto da turma inteira tem que fazer isso colocar
319		e também não posso cobrar que a criança entenda aquela
320		letra que eu to fazendo naquele
321	Alice	[é]
322	Beth	[espaço] de tempo pequeno naquele curso
323	Alice	é. Aquele exercício do stickers, a primeira vez, eu
324		falei "Eu vou explicar isso aqui em inglês, haja o que
325		houver, custe o que custar". Eu sabia que ia ser
326		difícil. A minha turma é menor, tinha uns seis na
327		época.
328	Beth	não, mas às vezes eu tenho um aluno de nove anos que me
329		ajuda muito hh
330	Alice	e aí eu ficava, e eu fiz model, eu gastei muito tempo.
331		Muito tempo. Mas no final eles entenderam, um ou outro
332		não entendeu e eu ia ali: mas, é, toma realmente muito
333		tempo e isso pode ser chato
334	Beth	[Ah, ta. Porque eu ia falar que]=
335	Alice	[na porque esse esse]
336	Beth	=tempo é uma questão que a gente
337	Alice	[não, tempo a gente tem]
338	Beth	[fica muito preocupada e ansiosa] mas a gente deveria,
339		né?
340	Alice	tempo, kids, eu não me preocupo com tempo. Faço,
341		tranquilamente mas só que eles ficam angustiados né?
342		Daquilo, pô, dez horas só pra explicar o que é pra
343		fazer? "Vamo fazer" Então às vezes eu deixo fazer
344		errado assim começa:r e vou lá e v- vou aparando as
345		arestas, entendeu? Mas esse exercício é complicado de
346		explicar da primeira vez, depois eles entendem.
347	Beth	Mas eu tive uma menininha dizendo "Você, você me disse
348		errado, você explicou errado". A Lara ela fez na página
349		"você disse que era essa página"
350	Alice	[Ih, colam stickers até na parede]
351	Beth	[porque as páginas são iguais]=
352		=então ela colou o [sticker na página] da my house
353	Roberta	[a::]
354	Beth	em vez de lá na Family
355	Alice	[ahã, é]
356	Beth	[aí eu tive] que ajudar não, ainda bem que ela só tinha
357		colocado um, eu tenho que ficar o tempo todo

358		monitorando
359	Alice	é, o tempo todo, o tempo todo
360	Beth	Porque eu fico, é complicado e eles e eles conseguem
361		fazer em pa:res. E até funciona o diálogo que eu ponho
362		lá no quadro <i>mini dialog</i> e coisa e tal eles conseguem
363	Alice	eles fazem é
364	Beth	eles conseguem. Também eu faço todo um registro eu bo-
365		deixo as perguntas lá no meu mura:l <i>How old are you?</i>
366		<i>What's your name?</i> Eu fiz uma um brainwashing no início
367		do curso. To:da aula as meninas "mas você faz?", to:da
368		aula "Hi! Good morning. My name is Beth, what's your
369		name?" Pros quatorze.
370	Alice	hh
371	Beth	Um de cada vez porque cada um tem que se sentir
372		importan:te né? Respondendo né? E valoriza:do e el-
373		eles escutam. Agora já não faço tanto mas é o "Have a
374		nice day" na terça, "Have a nice weekend" na quinta,
375		não sai sem s- não sai da sala [sem falar]
376	Alice	[sem falar]
377	Beth	Eu tenho também uma passw- um password, uma coisa assim
378		e por aí vai. É é a rotina né, implementação da rotina.
379		
380	Alice	É muito importante. Quando eu não toco a música: quando
381		eu não canto uma mú- porque eu faço música <i>hello</i> e
382		música <i>goodbye</i> qua- praticamente toda aula, porque eu
383		s- eu gosto muito de música
384	Beth	É
385	Alice	hh
386	Beth	já num eu eu gosto mas mas eu não [tenho esse talento]
387	Alice	[É. Eu gosto e aí:]
388	Beth	hh
389	Alice	E aí quan:do às vezes num dá tempo "Não vai ter
390		mú:sica?" Porque criança é fissurado em rotina.
391	Beth	É, eu ponho a música na hora que tá fazendo alguma
392		ativida:de, do poster aí toca, fica repetindo aquela
393		música ["Do you have a Family? Do you have a sister?]
394	Alice	[não, eu também colo:co] Foi assim que aprendi a
395		música do Frozen
396	Beth	aí quando para eles ["Parou!"]
397	Alice	[Let it gooo!] Eles só querem Let
398		it Go, cara, só querem Let it Go. (.)
399	Roberta	E como é que, como é que ficou diferente pra você o
400		trabalho, por conta do livro? O que que ficou
401		diferente?
402	Alice	Então, eu me senti mais: é: aberta a trabalhar outros
403		outros temas, às vezes "Ah, essa família é do México!
404		Onde é o México? Vamo ver onde é o México?" Aí abre lá
405		no Google o México e mostra lá o México, eu me senti
406		mais mais livre pra fazer isso. Mesmo sabendo "Ah, isso
407		não é o foco, não é target language", talvez eu tenha
408		que aqui usar um pouco um pouco mais da de Português:s
409		porque aí eu vou sair do que a gente tá mexen:do e não
410		vai ter como e, mas mesmo assim eu senti que: é uma
411		maneira de criar relaço- de criar vínculos e: e aí que:
412		que o cara sente que o inglês tem uma utilidade. Porque
413		muitos ne- nessa idade, não, não nessa idade, mas mais
414		pra frente começam a dizer que não querem mais i:r, que
415		pra que inglê:s, porque eles não veem assim na prática,
416		na real, o porque deles estarem mais duas horas
417		semanais sentados num nu:ma sala de aula, "Eu já vou a

418		escola", entendeu? Então de repen- de repente, eu não
419		sei porque nessa idade esse tipo de coisa funciona
420		muito bem mas, de repen:te, vai ser uma maneira de
421		criar um vínculo dele perceber o inglês sendo usado pra
422		falar de outras coisas que não são só "Hi, how are you?
423		My name is", né, assim, embora isso tenha que ter,
424		porque ele tem que saber, ele não pode acabar o curso
425		sem saber isso, mas hh. É: e- eu foi mais pra esse lado
426		mesmo. A parte de história, eu to usando outra
427		história, porque e- eles falaram pra mim "isso não é
428		história" e eu tive de concordar. Né? Porque cadê, a
429		coisa da história? Num tem. É, é, teve um que foi. O de
430		Family foi uma história, que ele puxa o: o: rabane:te,
431		num sei o que, esse foi, mas o outro
432		
433	Beth	Que história você ta falando?
434	Alice	No: software [tem um que é story]
435	Roberta	[as historinhas], que teve o big book do:
436		[Where are the Animals?]=
437	Beth	[sim, o big book é]
438	Roberta	=só que cada unidade tem uma historinha que tá no: no
439		software
440	Alice	isso
441	Beth	Ao final da unidade?
442	Roberta	[é]
443	Alice	[é]. Ta escrito story.
444	Beth	Ah, lá no fi- ah: depois do do rea:ding, [lá no final]
445	Alice	[i:sso]
446	Beth	Ah, ta. [Então vou ver], porque eu fiz a do livro
447	Alice	[aí (.)]. Pois. É- não, é, a do livro eu faço
448		porque eu ach- é é a do livro não é bem história, né, é
449		um reading. Mas tem a stor- a outra story não não era
450		story era sabe? Não era. Aí essa foi aí eles já
451		gostaram, mas aí eu por exemplo family, eu falei, lá
452		na Tijuca tem uma parte só de criança aí eu falo "Quero
453		ver quem consegue encontra:r um livro que tenha a
454		family". Daí eles encontraram aí eu selecionei o que eu
455		achei que ia ser mais tranquilo e, assim, foi foi na
456		improvisation porque eu nunca tinha lido aquele livro
457		não, mas eles foram lá e: entendeu? Eu me senti mais
458		livre do que com o Backpack.
459	Beth	Eu acho que a gente, eu me sin- me sinto assim livre
460		também pra trabalhar assim o que a gente conseguir
461		porque tem, não é só o aspecto é: acadêmico.
462	Alice	é
463	Beth	Eu acho que nessa faixa etária eles vão ali pra pra:
464		pro ***** é ah é como se fosse uma natação, o foco "Ah,
465		você vai nadar", mas ao mesmo tempo né, você vai
466		[socializa:r]
467	Alice	[socializa:r]
468	Beth	você vai ver outro mundo, você vai ver regras
469		diferentes, tem eu acho que tem muito disso, eu procuro
470		fazer com que eles consigam interagir uns com os
471		outros, se sintam à vanta:de
472	Alice	uhum
473	Beth	para poder até se manifestarem. Tanto em inglês quanto
474		em português e criar um ambiente e eu acho o eu apesar
475		de a gente ver que o inglês ali é o é o o primordial
476		fica às vezes até um pouco em segundo plano.
477	Alice	uhum
478	Beth	Porque: tô é tô ensinando inglês, tão tão com o livro
479		ali, eles até quando às vezes eu falo "Vamos abrir o

480		livro" se envolvem tanto em em fazer alguma coisa ou
481		levantar ir ali ou o:u encenar que: não querem nem isso
482		acontece acho que a maioria das turmas, de qualquer
483		nível. Mas e:, claro a gente tem um foco que é o ingl-
484		a gente tem um foco que é inglês. Esse não é o foco
485		deles, acredito eu
486	Alice	é, é
487	Beth	eles não tem discer[nimento]=
488	Alice	[não]
489	Beth	=ah, papai colocou, me colocou no curso de inglês
490	Alice	[tem que aprender, é, é]
491	Beth	[porque eu vou hh precisar]de inglês no futuro
492	Alice	é, é, não
493	Beth	aquilo é uma grande brincadeira
494	Alice	é
495	Beth	Claro que tem quando eu falo em dever de casa tem
496		criança que tá consciente de que é mais um dever de
497		casa tem uma menina que "Não eu tenho muito dever de
498		casa"
499	Alice	[é, porque tem escolas que são]
500	Beth	[e até finge chorar] tem aquela criança que finge que
501		tá frustrada, eu já tive um ou dois assim quase
502		chorando porque o o no: nem me lembro mais o que era,
503		não conseguiu fazer atividade "Tia, tia, tá chorando".
504		Aí eu fico "Beth", eu fico meio "my name is Beth". Aí
505		tem um menino que fala assim "My name is Beth!"
506		Propositadamente porque ele entende, né, de tanto falar
507		mas eu acho que tá indo não sei se eu tô fazendo o
508		trabalho que é espera:do atualmente porque fiquei muito
509		afastada dessa experiência de de
510	Alice	[mas nesse ponto]
511	Beth	[eu dei Backpack há muito tempo atrás]
512	Alice	mas nesse ponto até o livro ajuda, né? Porque o livro
513		meio que dá o tom da: da aula assim, não sei, o livro
514		ajuda, até pra quem tá parado há muito tempo esse livro
515		e- como ele: tá bem, assim, tá né, acho que quem quem
516		fez tá bem ligado no que tá acontecendo hoje em dia no
517		ensino pra crianças desse faixa etária
518	Beth	É, eles gostam, até da natureza eles aprendem, a criança
519		o que você ensinar, ele tá aprendendo, num [precisa
520		forçar, o que tiver]
521	Alice	[é, aquela lição da nature:za] num teria nunca [no
522		Backpack].
523	Beth	[o que tiver]
524	Alice	Ia ser tipo "Pra que falar disso?", né?
525	Beth	o que tiver assim alguma ligação com eles assim ao
526		mundo deles eu acho que funciona
527	Alice	é
528	Beth	A gente até adianta, né? Porque: só tem ali como uma
529		lamp querem saber tudo do banheiro, tá bom , eu
530		escrevo, é claro, falo
531	Alice	é
532	Beth	ma:s, e eu acho essa curiosidade boa, eu acho que a
533		curiosidade é o que vale. E a gente vai desenvolvendo
534		na medida que vai surgindo
535	Alice	é
536	Beth	Ah, o México, surgiu o México, você tem que ter aque-
537		de repente aquela a: autonomia de "Ah, o México", então
538		vamo trabalhar o México México
539	Roberta	[uhum]
540	Alice	[é, claro]

541	Beth	Fala que língua? Não é English hh
542	Alice	tem que ver o o da da onde sai o interesse
543	Beth	Não é cultural também? A gente também tem
544	Alice	é
545	Roberta	é, sem dúvida
546	Roberta	E, se a gente pensar então nessa coisa do livro na
547		tela, né que não tem exatamente o livro: na tela. Como
548		é que isso afeta a aula? Na prática?
549	Alice	Ah, eu acho que a parte visual, porque a gente sabe
550		como é ter o livro na tela porque a gente tem: em
551		[outras]
552	Beth	[os outros]. E o o ver ouvir, colocar o CD lá, o CD
553	Alice	com a tela
554	Beth	A tela fica lá só aquele movimento do dos sons ali da
555		hh do som, sem ter uma ligação
556	Alice	a imagem
557	Beth	parece que pra mim não há ligação. Eu quero ver ali a
558		pessoa o som e ver ali a pessoa que estaria falando
559		aquilo. E e eu gosto de explorar a figura
560	Alice	é
561	Beth	Porque você retoma coisas anteriores, tipo cores,
562		sha:pes, eu f- sou muito assim de explorar, eu tenho
563		isso desde o início de carreira,[de explorar os
564		recursos] todos
565	Alice	[e é mais visual]. Você
566		apontar aqui numa figura desse tamanho e dizer: "Então,
567		nesse pedaço aqui da figura o que você tá vendo, não
568		sei que, explorar como você tá falando do que você aqui
569		com seu li:vro, eles: "Onde? Mas onde que tá?" e:
570	Beth	Até-
571	Alice	Aí, fica aquela coisa
572	Beth	Até os diálogos que a gente às vezes tem que escrever
573		What's this? No no:
574	Alice	é:
575	Beth	no SmartBoard com sua letra você já ta vi- virando suas
576		costas pra turma, a turma já tá se movimentando,
577		[quando seria fácil mostrar aquele diálogo]
578	Alice	[é porque escrevendo no quadro]
579	Beth	e eles falando "What's this?", mostrar aquele a toda
580		hora
581	Alice	é
582	Beth	porque eles nem, eles acabam olhando pro quadro em vez
583		de:, e eu "Tá aqui", aí eu vou apontando. Quando eu
584		tiro eles "ah, professora!" "Tá aqui no livro" e vou
585		apontando no livro "Ó, tá aqui o diálogo aqui no
586		cantinho", mas prefere ver "what's this? It's" lá no no
587		quadro [que ta gran:de] e tal
588	Alice	[seria melhor]
589	Beth	eu sou muito visual
590	Roberta	Uhum, e o que que vocês fazem pra suprir, além de
591		escrever no quadro o que mais que vocês fazem pra
592		suprir: essa [deficiência?]
593	Alice	[ah eu uso] a: o: software com os
594		flashcards e uso o quadro e uso
595	Beth	aquele é o [software que]
596	Alice	[os flahscards] também: de papel e escrevo
597		bastante no quadro e mural
598	Beth	o de papel eu consegui eu falei pra minha gerente
599		"Existe um pack os cards, tá no manual, onde está esse
600		pack of cards?". Não sei se ela encontrou lá:, se tinha
601		[chegado ela não tinha percebido]

602	Alice	[mas chegou depois]
603	Beth	Ah: então foi isso.
604	Alice	Chegou depois
605	Roberta	Ele chegou, no início do semestre ele ainda não tava
606		disponível eu acho, ele chegou [um pouquinho depois]
607	Alice	[Não não chegou depois]
608	Beth	Porque eu acho super importante pra [manus-]
609	Alice	[E eles] são bem
610		bonitos
611	Beth	Pra pra eles manusearem mesmo
612	Roberta	Uhum
613	Beth	E ainda pra mim tá incompleto porque eu já eu eu fiz
614		uma eu organizei em plastic bags, unidade 1 e 2 pra
615		facilitar pra mim e pra pras meninas da escola
616	Alice	Só que ele é frente e verso
617	Beth	Exato. Isso que, já era, sempre foi a vida inteira,
618		todos os [flashcards] sempre foram assim]
619	Alice	[é, senão imagina o tamanho da bag]
620	Beth	E: às vezes não estão divididos, é comida mas tem
621		comida lá na unidade não sei o quê
622	Alice	É
623	Beth	Que tá lá o flashcard da banana lá na unidade 10 e eu
624		quero ele lá na [unidade 2]
625	Alice	[Não dá nem], eu ia fazer isso de de
626		dividir também em: em sacos mas
627	Beth	Mas eu
628	Alice	Quando eu percebi, [eu falei "Não, deixa"]
629	Beth	[Eu gosto de faz- trabalhar], né,
630		assim, num num tem mais uma bandeja o quadro, né, tem
631		que botar no chão, a criança pega, a pr- primeira
632		unidade já tá assim um pouco amassada [()]
633	Alice	[É, mas aí faz parte],
634		né?
635	Beth	E: xato, porque eu gosto, mas eles logo viram atrás e
636		"Olha" e começam a rir da figura, do animal que tem
637	Alice	É
638	Beth	Já:
639	Alice	Isso é chato
640	Beth	Tem que controlar um pouco
641	Roberta	Uhum
642	Alice	hh
643	Beth	É complicado. Mas eu: tento usar tudo até porque eu
644		ach- acredito que a- <i>variety is the spice of life</i>
645	Roberta	[Uhum]
646	Alice	[É]
647	Beth	Então a gente precisa de certa atrain-los
648	Alice	[É, porque você vai mostrar]=
649	Beth	[E (.) reciclar, renovar]
650	Alice	=a mesma foto quinhentas vezes. (). Então uma hora
651		você vai mostra:r o: flashcard do do software, uma
652		hora o flashcard da da dali do set, uma hora um
653		flashcard seu, porque realmente senão ele fica toda
654		hora o mesmo, eles enchem o saco
655	Beth	Eu tento seguir aquele o o ITM no início seguia até
656		todas as sugestões que eu acho viáveis
657	Alice	[É, eu também]
658	Beth	[Pra minha turma]. Eu utilizo e acho importante até dar
659		uma chan- uma chance pra ver se funciona
660	Alice	[é]
661	Beth	[dentro] do meu grupo

662	Alice	Eu também acho
663	Beth	Porque eu eu acredito no método comunicativo. Sempre
664		trabalhei, né, no ***** desde que eu comecei sempre
665		foi. E acredito que a criança possa fazer, é só você
666		dar o a a as instruções e ele faz lá e ele tem que se
667		sentir independente ter essa autonomia, essa
668		independência pra fazer, porque tem uns que adoram
669		"Não, eu quero fazer com você" "Eu quero fazer" co-
670		comigo" E eu, "Não, vamos tentar fazer" porque eu faço
671		o modelo aí eu faço o modelo faço e é quando eu não
672		faço assim diversas vezes o modelo, não funciona muito
673		bem, realmente tem criança que=
674	Alice	[que num quer]
675	Beth	=[num que é bastante dispersa]. Mas: eu tento fazer
676		porque eu acredito que vai dar certo e até tem dado
677		[bom bons resultados, tento variar os livros]
678	Alice	[eu também (.) eu tenho visto] que eles estão
679		aprendendo. Perguntas difíceis do tipo "Do you have?"
680		é: "I don't have any brothers" eu massacrei e aí:, de
681		repente, pum.
682	Beth	[Tentei ensinar "I'm an only child" hh]
683	Alice	["How many brothers do you have?"] "I don't have any
684		brothers" Eu "Que lindo".
685	Beth	Mas tem que estar sempre reciclando
686	Alice	É
687	Beth	Porque a criança, no que ela aprende rápido, ela também
688	Alice	[Esquece]
689	Beth	[Esquece] rapidamente
690	Alice	Ah, é, [quando você já for pra outra]
691	Beth	[Então quando você chegar no Teens] parece que o
692		Kids assim
693	Alice	Ah, mas não
694	Beth	Eu acho que assim foi um pouco em branco, [mas
695	Alice	[Não, não], a
696		criança que vem de Kids e a criança que entrou só com
697		inglês da escola é outra
698	Beth	É
699	Alice	É outra história
700	Beth	É. Porque eles tem eles tem mais a acho que a manha
701		também acho que estão mais inseridos dentro da
702		metodologia
703	Alice	Também
704	Beth	Sabem como funciona
705	Alice	Também
706	Beth	do meu Teens e eeu tive uma turma de Teens 1 and 2,
707		agora to com alguns alunos no Teens 3 dessa turma,
708		todos os meus comandos eles sabem.
709	Alice	É
710	Beth	Eles sabiam assim porque faço jogo de par ou ímpar "odd
711		or even", os meninos já, dois logo fizeram assim os
712		outros ficaram assim "O que será odd and even?". Mas é
713		que de tanto trabalhar a mesma roti:na pra fazer, então
714		e- eu acredito, eu não sou uma pessoa que consiga
715		manter uma rotina. Tem a- tem atividades, agenda no
716		quadro, não me peça, eu não suporto, eu não sou
717		professor de- nunca fui de colocar agenda e seguir
718		agenda e ticar. Não, não consigo. Mas eu, dentro do do
719		da da minha aula, tem que ter uma certa rotina. Até,
720		principalmente com criança. [Senão: não]
721	Alice	[É, tem que ter], senão
722		eles ficam meio perdidos, eles se sentem mais seguros

723		quando [tem rotina]
724	Beth	[e de sentar], e de eu às vezes fico ali achando
725		assim um pouco é é autoritária porque pedi pra sentar,
726		e a criança e- eu sinto que ela tem necessidade de
727		movimento, mas se um levanta o outro levanta daqui a
728		pouquinho eu não consigo mais controlar
729	Alice	É, [dependendo da atividade]
730	Beth	[porque as meninas ficam ali sentadinhas e os
731		meninos:. Aí já fiz o negócio do aju- helper, helper
732		one, helper two, o ma:is agitado quer ser helper toda
733		aula e os outr- mas ele não merece. Aí eu tive que
734		parar com o helper.
735	Alice	É
736	Beth	Tem essas coisas do helper que eu tento mas não consigo
737		fazer um sistema, então: o desisto
738	Alice	Eu não tenho helper
739	Beth	Mas eu- [não, é, eu] tentei fazer
740	Alice	[everybody helps]
741	Beth	É, tentei fazer mas não deu muito certo mas eu tenho um
742		menino que ele tem nove anos e ele é mais assim maduro,
743		tem seus momentos infantis também, claro
744	Roberta	Uhuh
745	Alice	é óbvio, [nove anos não é nenhum adulto]
746	Beth	[na hora da brincadeira], da provocação, mas
747		e: eu tenho um grupo assim muito bonzinho que:
748		respeita, me respeita e eu consigo, mesmo sendo um
749		pouco mais dura, cativá-los porque é um- uma equil- é
750		difícil de achar um equilíbrio
751	Roberta	[É]
752	Alice	[É]:. Você não pode nem ser a bobona. Nem a-
753	Beth	Porque eu já tenho uma certa idade isso eu acho que
754		acentua muito quando as crianças são pequenas eu tenho
755		um aluno que foi filho de uma aluna minha
756	Alice	hh
757	Beth	Ela veio me dizer que foi minha aluna na adolescência.
758		Eu fiquei assim muito (.)
759	Alice	Muito feliz!
760	Beth	Eu fico eu acho uma distância muito grande mas já que
761		eu t- tive essa turma, então a gente tem que
762		desempenhar
763	Alice	Claro
764	Beth	O melhor [papel possível]
765	Alice	[Eu acho que]
766	Beth	Agora eu procuro usar tudo. Livro, material todo do
767		livro, eu separo um tempo pra fazer Listening do
768		workbook, pra fazer alguma- dou o Listening dou alguma
769		atividade é é: complementar já que eles não conseguem
770		usar o livro em ca:sa, alguns até "Ai, não vai ter
771		dever?". Eu passo dever já sei que alguns não vão fazer
772		aí na sala de aula-. Tento usar todo o material porque
773		eu acho importante
774	Alice	É
775	Beth	Sem muita ansiedade
776	Roberta	uhuh
777	Beth	Se vou usar tão bem um outro. Porque no momento da
778		aula, a gente elabora muito em casa, mas na hora eles
779		demandam uma agilidade que a gente tem que ter a
780		flexibilidade, né, dever então o que que é importante
781	Alice	É. Aula de Kids você prepara mas você tem que tá
782		preparado pra mudar tudo se for preciso.
783	Beth	Exatamente

784	Alice	hh
785	Roberta	aham
786	Alice	Tipo "Ah, isso que não tá rolan:do, vamos fazer outra
787		coisa"
788	Beth	De interromper, interromper não, assim, fa:de out, hh
789	Alice	É
790	Beth	A atividade hh porque não foi muito effective
791	Alice	É. E: vambora, porque o show não pode- o show tem que
792		continuar.
793	Beth	Mas eu acho que o livro é bom eu só tenho esse senão do
794		não ter o online book e o workbook ser trabalhar mui:to
795		a coisa de tipo se essas atividades fossem mais
796		simples, os pais até poderiam ver "Ah, ele tá tendo um
797		um reforço, tá reforçando em casa" e eles sentiriam
798		mais prazer. Eles gostam muito de colorir, desenhar,
799		pintar e isso toma mui:to tempo da aula, uns fazem
800		[mui:to] rápido e outros querem perfeição.
801	Alice	[ã:]
802	Beth	Aí então fica muito complicado. Eu tenho aluno de sete
803		a nove, mas:
804	Alice	Aqueles: drawing dictation, tem uns que ficam, sabe?
805	Roberta	ahãm
806	Alice	Eu falo "Não! É só pra fazer [o básico!"]
807	Beth	[E eu fico] ansiosa e a
808		gente fica "Não, não p-, não, não, tá bom, tá bom""não
809		tá [bom!" Aí começa a fazer manha]
810	Alice	[Por isso que assim, tem dias]
811	Beth	e querer chorar e eu o: meu deus
812	Alice	Não, olha só, eu faço assim, Beth, tem dias que eu falo
813		"Não, é só o básico, boneco pali:to e lápis grafite
814		[só, não pode usar mais nada]
815	Beth	[e essa linguagem que eu nã-] eu fico assim
816		"como é que é stick figure mesmo?" hh, que eu não me
817		lembro aí eles que me dizem "boneco palito" e eu
818		["exatamente!"]
819	Alice	[É, só boneco palito]. Mas: e tem dias que eu falo
820		"Hoje é pra caprichar!" porque aí eu atendo aquele que
821		ado:ra né? Aí aquele que não gosta de caprichar fica p
822		da vida também
823	Beth	Mas eu como sou
824	Alice	Porque eu tenho alunos que querem fazer o básico
825	Beth	[Eu sou uma professora que pena]
826	Alice	[Aí eu falo "Nã:o] meu filho, tem que caprichar hoje.
827		Hoje é dia de caprich-
828	Roberta	Hoje não é o básico
829	Beth	Não, eu sou uma professora que tende a ser muito
830		caprichosa mas os meus alunos não são
831	Alice	hh
832	Beth	Os meninos principalmente os cartazes da da da: esse
833		último esse último poster de family poster]
834	Alice	[Alguém quer sucralose? hh]
835	Beth	Eu até imprimir um frame pra eles poderem colocar foto,
836		só tem [uma no livro, né?]
837	Roberta	[Ahãm, sim]
838	Beth	Eles me cortam, tem um menino que cortou todo aquele
839		frame verde que era o frame. Eu falei "Gustavo!"
840	Alice	hh é
841	Beth	Um estra:go
842	Roberta	Ficou sem frame
843	Alice	Ficou sem frame, teve que criar um novo
844	Beth	Porque não entendem, porque na hora que eu tô

845		explicando pra parar ali pra eles escutarem em inglês
846		ou a explicação, não está dando certo em inglês, porque
847		eles querem rápido. Porque tem a maior parte os meni-
848		meninos meninos eles não tem essa preocupação em fazer
849		bonitinho, aí a gente não tem, eu não tenho cartaz na
850		filial, só aquela, aquele flipchart, aquelas folhas são
851		enormes, brancas, mole eu tenho que partir e, se você
852		vê, colam de qualquer jeito
853	Alice	É
854	Beth	A maioria não tem capricho os cartazes das meninas
855		ficam sempre, você já sabe [que é menina que fez]
856	Alice	[mistura tudo] geral,
857		mistura eles
858	Beth	Ah, essa é outra questão também. É é eu tenho meninas
859		tímidas que preferem trabalhar com as meninas então
860	Alice	Entendi
861	Beth	Já quando eu coloco menina e menino quando eu alter-
862		alterno eu fiz aquele: programa lá do do do SmartBoard
863		que tem de de misturar né random name order whatever aí
864		eu troco aí eles ficam e funciona e e a turma fica mais
865		quieta mas eu não não quero sacrificar
866	Alice	[Não, toda aula não]
867	Beth	[As meninas todas] as aulas porque elas são quatro ou
868		cinco
869	Alice	É, [não não, não to dizendo pra]
870	Beth	[Então ela:s] tem uma muito tímida que já veio é com
871		a informação de que mudou de São Paulo pro Rio é tem
872		mui- assim é dificuldade de relacio- relacionamento com
873		adulto eu já me senti assim hh mas e fala bem baixinho.
874		Então: pra produzir alguma coisa pra se sentir à
875		vontade ainda tenho que ter essa preocupação se eles
876		estão interagindo né, bem, sentindo confortáveis porque
877		aí é ganho pro próximo semestre né porque a gente já
878		tem que ter essa mente administrativa. Não só, eu tenho
879		muito tempo de casa, tenho que ter essa mente
880		administrativa hh diz a minha chefe. Bom, enfim
881	Roberta	[hh]
882	Alice	[hh]
883	Beth	Que eu tenho obrigação enfim
884	Alice	Ah, ossos do: como é que é, atividade é posto
885	Beth	É
886	Roberta	E se a gente pensar assim, já fizemos várias mudanças
887		mas a gente ainda pode fazer mais, o que vocês acham
888		que ainda pode ser melhorado?
889	Alice	A sala de aula
890	Roberta	hh
891	Alice	Eu sei, mas eu posso falar o que eu quiser, sonhar não
892		custa nada
893	Beth	hh
894	Alice	A sala de aula não é apropriada para a faixa etária de
895		sete anos. (.) Eu acho que eles tinham que ter um
896		esquema parecido com o do Magic Club. Umas mesas mais
897		propícias à interação, aquela carteira, até dependendo
898		do Teens, não sabe. Não sabe. Se comportar com aquilo-
899		é pequeno pra botar o li:vro o caderno que vai pinta:r
900		mais o lápis de cor a cola, a gente vai pro chão, fato,
901		mas às vezes é uma coisa que ali na mesa funcionaria
902		melhor do que no chão? Porque no chão dá sempre aquela
903		coisa do woo-hoo, então às vezes não é o momento de
904		woo-hoo. E aí e cai tudo no chão então eu acho que
905		realmente tem- a: a sala de aula pra Kids poderia ser
906		um pouco mais adaptada. Uma das coisas.

907	Roberta	Uhum
908	Alice	[Mas isso]
909	Beth	[Você tá] falando em termos de que? [De material?]
910	Alice	[Carte:ira]
911	Beth	Não não isso eu [sei]
912	Roberta	[Pode ser] em termos de materia:l, de
913		apoio acadêmico (.)
914	Alice	É
915	Roberta	O que vier à mente
916	Alice	Também a questão dos alunos com necessidades especiais
917		que agora sã:o bem recorrentes assim é: às vezes eu
918		sinto falta de um apoio assim alguém que pudesse
919		conversar com os pa:is e com a crian:ça. Porque assim
920		eu não me sinto preparada pra: pra isso assim a gente
921		aprende com a- claro que já tive vá:rios, vou
922		aprenden:do, tenho o maior carinho, mas acho que
923		alguém, se pudesse dar uma consultoria não sei, alguém
924		que pudesse ir à filial quando tivesse uns casos. Mais
925		complicados, e pudesse conversa:r. Pudesse:, enfim.
926		Porque às vezes a- o menino tem uma: questão, a mãe não
927		sabe:, a gente não sabe como proceder. (.) Entendeu? A
928		gente não sabe porque cada caso é um caso, cada cada
929		cada caso de aluno com necessidades especiais é uma
930		necessidade especial. Então, a gente às vezes não sabe.
931		Isso também é uma coisa que eu sinto bastante porque
932		pra crian- pra criança faz muita falta. É- às vezes
933		tudo que uma criança assim precisa é de acolhimento. E
934		às vezes ali é meio, é um ambiente meio frio. Porque a
935		escola tem o psicólogo, o pedagogo, o não sei o quê e:
936		às vezes, eu sei que a gente não é uma escola, mas a
937		criança não sabe fazer essa diferença, entendeu?
938	Roberta	É, é mas não é, não é mas é
939	Alice	É, isso. Então eu acho que às vezes ele- eu às vezes
940		sinto que:, em curso nenhum, ta? Não é o ***** não, mas
941		ele não se sente abraçado, não se sente acolhido,
942		criança precisa dessa desse sentimento, de acolhimento
943		senão eles não criam vínculo (.) e tanto faz como tanto
944		fez. (.)
945	Beth	Pensando a nível assim (.) de material mas você tava
946		falando das histórias né
947	Alice	Hum. É. É, a biblioteca ser dividida, isso
948	Beth	E é que eu me espantei só ter um livro. Só tem aquele
949		livro. Daquela unidade específica pensei que cada
950		unidade teria assim, um livro
951	Roberta	Uhum
952	Beth	Apesar da turma ser grande sentei no chão com eles e
953		tal, abri aí fica assi:m um momento né
954	Alice	É
955	Beth	De de porque eu acho que um livro é insuficiente porque
956		diante ne- nessa faixa etária nesse início de curso né
957		porque é Kids 1. Você trabalhar assim com- eles terem
958		um cada um um livro porém até tem mas eu acho que um
959		livro junta [né?]
960	Alice	[Maneiro] é contar uma história
961	Beth	É, da da história mesmo né, poderia ter mais assim mais
962		esse momento, eu acho que é tem muito material e e:
963		muito assim material hh tem horas que é: parece que a
964		gente: eu fico preocupada também em seguir assim um- o
965		programa.
966	Roberta	Uhum
967	Beth	E: fazer uma conexão entre também as atividades e tem o
968		tempo, né, eu também não sou muito boa de dividir tempo

969		nunca fui, ah dez minutos pra warm-up quinze minutos
970		não dá
971	Alice	É
972	Beth	Essa coisa aí homework e wrap up hh Minha aula tem uma
973		sequência mas eu não- tempo pra mim [nunca foi]
974	Alice	[Tempo é difícil]
975	Beth	Tem gente que calcula certinho mas enfim, é: e- eu
976		procuro usar aquilo que tem ali eu sinto falta do
977		[online book]
978	Alice	[do livro na tela]
979	Beth	Talvez assim (.) conversa assim um uma uma coisa
980		simples de diálogo simples, não aquele sapo com aquela
981		moça assim falando mas podia ter uma criança com outra
982		tipo [muitos pensaram nisso, né? Tipo]
983	Alice	[É porque esse livro é to:do de bicho falando]
984	Beth	Brincando de teacher com students tipo fazendo um pair
985		work até pra exemplificar, [pra modelar]
986	Alice	[É verdade], esse livro toda
987		a ilustração de conversa é entre bichos hh. Tudo bem é
988		legal, trabalha com a fantasia, com a criatividade, mas
989		como a- a gente já chegou à conclusão, que variedade é
990		o melhor poderia sim ter é: interações diferentes de um
991		bicho com uma pessoa, de uma pessoa com uma pessoa, de
992		um adulto com uma criança, né? Porque se você for
993		pensar "How many brothers do you have?", isso seria
994		mais coerente
995	Beth	Tem até do- você tem o livro aí? Tem uma parte no no:
996		no livro que eu nunca consigo fazer porque eu acho
997		aquela parte assim que tinha nos livros em algum livro
998		anti:go.
999	Roberta	Só workbook.
1000	Alice	Só work? (.) Eu não trouxe.
1001	Beth	Que eu não consigo aliás o Teacher's guide é tanta
1002		coisa pra gente ler
1003	Alice	Eu não leio aquilo não
1004	Beth	É tanta coisa específica eu semp- eu sempre leio assim
1005		alguma coisa da da primeira unida:de pra ver as
1006		sugestões
1007	Alice	É, mas
1008	Beth	Mas depois é sempre a mesma coisa quem quem já lê quem
1009		já leu muito
1010	Alice	É
1011	Beth	Mas assim, essa parte assim, isso aqui, acaba que eu
1012		nunca eu nunca faço. Não fiz dessa página porque eu não
1013		é look and read e pra mim eu fico assim é look and
1014		read, eu acho que até explorei ah, o cara tal, "Where
1015		is the man?" man or, in the, ah ta, in the water, até
1016		in on fica complicado pra muitas das crianças tem uns
1017		que pegam rápido mas tem u- até o Teens 1 que a gente
1018		dá isso
1019	Alice	É, é
1020	Beth	In, on, under, [não é fácil, não]=
1021	Alice	[next to]
1022	Beth	=eu tenho que botar na na: pra- na oral practice que a
1023		gente fez eu colocava, né, a figura dos animais in, on,
1024		mas isso não vai estar na prova oral não, "Ah, como
1025		não!". Porque o registro ainda é complicado mas isso
1026		aqui- é difícil fazer. E isso aqui e eu fiz
1027	Alice	Eu fiz
1028	Beth	Foi esse que eu fiz? Foi. Ai, eu faço os posters, né, o
1029		primeiro é que eu não, mas eu tenho que ler pra
1030		entender e eu tenho que ler pra poder entender como é

1031		fazer direito. Esse aqui acabei não fazendo desse jeito
1032		porque: e eu fiquei imaginando eu não tenho essas
1033		cartolinas bonitinhas
1034	Alice	Ah: tem que pedir
1035	Beth	E, [pois é]
1036	Alice	Não rola?
1037	Beth	Eu não sei se rola mas: é. Isso eu não faço, eu fiz
1038		agora dessa unidade e foi uma surpresa pra eles da da
1039		isso aqui. Eles olharam e eu fiquei encantada também
1040		porque eu não sabia que aparece as bolinhas assim river
1041		não sei quê, não sabia
1042	Roberta	Uhum
1043	Beth	Porque eu também não tenho em casa e quando eu preparo
1044		em casa antes de chegar no ***** é a minha turma é
1045	Alice	Não tem, né?
1046	Beth	É de manhã, e aí eu tenho que ficar no meu intervalo
1047		vendo como é que é ou depois da aula vendo, mas e que
1048		não tem, é só uma explora- é pouca exploração, né, você
1049		a- eu abri eu apresentei o My House através do
1050		Presentation Tool dessa vez. Então eu falei "Vou usar
1051		porque a figura fica grande e eu posso mostrar" e não
1052		tem não tem o data TV porque eu primeiro foco nas nas
1053		partes da casa, depois na- isso que eu digo, se tivesse
1054		o book online
1055	Alice	É, ia ser lindo
1056	Beth	"What is it?" E a gente poderia só já é p- e até
1057		poderia ter assim, não não esse formato é natural, tudo
1058		bem, mas eu costumo fazer aquele de- porque eu acho que
1059		faz mais sentido pra mim, talvez pra pra eu visualizar.
1060		Mas a música também, eu acho que é o momento ainda é
1061		cedo pra eles trabalharem, essa informação [toda. É só
1062		pra reconhecer. E eles ficam]
1063	Alice	[Cara, eu eu achei muito] legal a música
1064		vir aí
1065	Beth	No início?
1066	Alice	E eu toco depois ela no final. E aí eu vejo a cara
1067		deles de "To entendendo o que eu to falando". E: e eu
1068		tô curtindo muito fazer assim. Eu faço exatamente aí,
1069		quando o manual [diz pra fazer]
1070	Beth	[Não, eu também] tenho feito, eu também
1071		tenho [seguido porque]
1072	Alice	[e dep-] só que a gente faz essa música
1073		quase toda aula porque eles adoram a gente faz as
1074		coreografias
1075	Beth	Ah:
1076	Alice	É
1077	Beth	Nunca fiz coreografia.
1078	Alice	Eles adoram as coreografias que mais ou menos a a gente
1079		inve:nta, naquela do: "The rainbows and the oceans and
1080		the sky", aquela eles que fizeram a coreografia. Pra
1081		cada: [coisa]
1082	Beth	[Eu acho] que eu é que faço mais
1083		a coreografia
1084	Alice	The ocean and the rainbow, aí eles que foram criando os
1085		gestos. Eles que criaram a coreografia, depois
1086		colocamos a música. E aí no final eles já tavam
1087		cantando a música toda, a letra, é muito bacana, então
1088		eu acho que é legal, eu eu eu gostei de fazer no
1089		início, ah na verdade eu faço quase toda aula, a música
1090		eles gostam
1091	Beth	Eu sigo eu sigo o programa porque como é a primeira
1092		vez, toda primeira vez que dou um livro novo eu sigo o

1093		livro como está
1094	Alice	Aham, é
1095	Beth	Porque a primeira vez a gente não sabe qual foi qual
1096	Alice	[É, minha primeira vez também]
1097	Beth	[vai ser a a response]
1098	Alice	Mas eu
1099	Beth	Depois a gente já começa a fazer=
1100	Alice	[Mas quando eu peguei, Beth]
1101	Beth	=[as nossas adaptações]
1102	Alice	Eu pensei que nem você. A primeira coisa que eu pensei
1103		"Po, já vou dar essa música?", eles ainda não
1104		aprenderam nada, mas vamos lá, vamos fazer conforme tá
1105		e ver se funciona
1106	Beth	Tanto que eu fiz um PowerPoint pra outra fiz o fish,
1107		waves, coisa e tal e eu fiz e trabalhei um pouco antes
1108		de dar a música, acho que foi até essa mesmo e eles
1109		ficam repetindo só aquelas frases que são bem
1110		marcantes, ma:s ainda assim, aí chega no poster eu
1111		ponho na música porque é: em vez de eles ficarem
1112		[batendo papo né]
1113	Alice	[Se você quiser] eu tenho um vídeo que eu fiz deles
1114		dançando essa música
1115	Roberta	Eu quero
1116	Beth	Ah:
1117	Alice	Porque eu fiz, falei pra eles que eles tinham que
1118		mandar bem que eu ia gravar, porque no dia das mães
1119		eles- eu gravei isso num CD pra dar pras mães e eles
1120		decoraram a aquele: aquela aquele adesivo que bota em
1121		cima do CD?
1122	Roberta	Aham
1123	Alice	Daí eles decoraram, I love you mom, e tinha a gravação
1124		disso, então eu tenho a gravação disso se você quiser
1125		depois eu te mando
1126	Roberta	Manda, sim
1127	Beth	Essa parte já lúdica assim já não
1128	Alice	É porque eu sou tipo eu sou um Xuxa: frustrada,
1129		entendeu? Hh, queria ter sido apresentadora de
1130		televisão hh
1131	Beth	Não, eu até:, pulo fa- também faço a coreografia, vou,
1132		porque aí nessa horas também não tenho vergonha [não]
1133	Alice	[É:].
1134		Ninguém tá vendo, [só os alunos].
1135	Beth	[Aí as pessoas], os colegas assim,
1136		"Você é muito animada", é, tem que ser, né criança né
1137	Alice	É porque se você chega com a energia lá embaixo eles
1138		sentem. Tem que chegar "Woo" hh
1139	Roberta	Mais alguma coisa que vocês queiram colocar assim mais
1140		alguma coisa que vocês tenham [a adicionar?]
1141	Beth	[Eu por exemplo]
1142	Alice	[Que esse exercício foi uma lenha]
1143	Beth	[Esse exercício o layout é o layout] é também não
1144		ajudou
1145	Alice	Esse exercício foi uma lenha
1146	Beth	Porque eles ficavam procurando, eu tive que "Gente, só
1147		aqui"
1148	Alice	É
1149	Beth	"E ignora a outra página"
1150	Alice	Isso
1151	Beth	Até pra mim eu não sabia o que esperar porque tem ler,
1152		aí nessas horas é que ou lê o manual ou você vai ter
1153		que ouvir o CD

1154	Alice	É
1155	Beth	Pra entender que daqui é é são quatro pessoas então vai
1156		ser two brothers ou one sister one sister e one
1157		brother.
1158	Alice	Isso aí foi
1159	Beth	[Então o o o ficou difícil]
1160	Alice	[E eu expliquei pra caramba] e ainda tive aluno que one
1161		brother ligou aqui a one brother aqui ó
1162	Beth	Então você tem que modelar, tem que fazer quer dizer
1163		ficou assim complicado. [Esse aqui também]
1164	Alice	[Esse aí eu não entendi], esse
1165		aí: eu não entendi e não dei porque eu não entendi
1166	Beth	Aí eles tem que colocar exatamente por isso que tem que
1167		tem que depois que eu fui ler o manuel, manuel, [hh,
1168		manual hh direitinho]
1169	Alice	[Quer dizer, eu dei], mas eu não sei o que era pra
1170		fazer eu fiz da minha cabeça entendeu? Hh
1171	Beth	Porque era pra colocar em ordem:, diferente, cada um
1172		[colocava e dizia]
1173	Alice	[Eu fiz tic-tac-toe]
1174	Beth	É, é, tem coi- mas é pra fazer isso mas eles tinham que
1175		colocar as figuras no lugar
1176	Alice	É, ele colaram as figuras
1177	Beth	Tem aquele coisa do, isso aqui, é number one, é muito
1178		melhor uma coisa assim mais direta, esse negócio de
1179		number one, the grandfather is old
1180	Alice	Não funcionou também
1181	Beth	Eu acho que não funciona
1182	Alice	Eu fiz só com o grandfather, [grandmother]
1183	Beth	[aí a pergunta] faz aí
1184		você trabalha who is that?. Que é o que a gente ta
1185		trabalhando [né who is that?]
1186	Alice	[Porque no primeiro] foi muito maneiro,
1187		tanto que, o primeiro que teve com o: stickers
1188	Beth	É
1189	Alice	Que eu não me lembro qual foi
1190	Beth	Nossa eles adoram esse daí
1191	Alice	Era com perguntas que [faziam muito sentido]
1192	Beth	[Exatamente.] Is it a book? E
1193		eles colocavam [aonde na na "eu ou você? Agora fala"]
1194	Alice	[Entendeu? "Is it a Book? Ah, no no"]
1195	Beth	Number one, "Is it a book?", aí eles ficavam, fize:mos
1196	Alice	Porque, era challenging, porque eles queriam adivinhar
1197		o do colega mas ao mesmo tempo eles tavam fazendo is it
1198		a book? que era a a estrutura trabalhada já naquele lá
1199		number one the grandfather is old aí eu falei esquece
1200		isso
1201	Beth	Então a gente: a gente adapta ou então faz um dictation
1202		tipo assim "Number one, stick the" pra fazer o
1203		reconhecimento
1204	Alice	É, é
1205	Beth	Aí no final acaba sendo, sempre ficando um pouco
1206		variado
1207	Alice	É, eu só não fiz assim porque eles ado:ram, ainda mais
1208		que eu falo assim "um pra cada canto, ninguém pode ver"
1209		[Aí hh]
1210	Beth	[Colorir] esse rainbow me deu a maio:r aflição.
1211		Tem criança
1212	Alice	Ah, é
1213	Beth	Tem a outra
1214	Alice	Bem devagarzinho

1215	Beth	Não vou terminar nunca
1216	Alice	Não pode ficar nada em branco
1217	Beth	Aí aqueles meninos que já s- são agitados que fazem de
1218		qualquer jeito, pronto, acabou,[aí eu tenho que ficar]
1219	Alice	[Ah, mas isso aí] é, não
1220		é nem culpa do livro, qualquer livro
1221	Beth	"That's ok, that's ok, go ahead"
1222	Alice	Bota tempo, bota tempo
1223	Beth	Ai, eu nunca d- ai eu aí eu fico assim ansiosa e eles
1224		também [aí tem também um personalidade]
1225	Alice	[Ah, mas eu coloco tempo], porque: pra num ter,
1226		não é sempre, mas de vez em quando eu ponho tempo, falo
1227		["Ó, vocês tem 7 minutos"]
1228	Beth	[Esse da natureza], tem o river, ah esse aqui
1229		resolveram pegar o, porque juntei em grupos pra fazer
1230		um poster da nature aí um teve a ideia e todos queriam
1231		fazer o river do livro de um junto com o river e foram
1232		fazendo um river
1233	Alice	Maneiro
1234	Beth	Tá lá no poster
1235	Roberta	Muito bom hh
1236	Alice	Eles trouxeram os meus trouxeram folha da rua até pedra
1237	Beth	Ah, é? [Ai que legal, e eu não pensei nisso]
1238	Alice	[Eu tive que, eu tive que, aí eu botei] num
1239		saco, grampeei no poster a pe- as pedrinhas, ele pegou
1240		pedrinha. E: pegou, trouxeram folhinha, graminha,
1241	Beth	Mas isso tudo é é do aluno né, uns trouxeram foto da
1242		família, aí chegou no final fizemos o poster, alguns
1243		tinham outros desenharam stick figure, dentro da da
1244		frame, tá lá, mas uns trouxeram aí: eu já três, quatro
1245		fotos
1246	Alice	É, não foram todos que trouxeram, mas como fizemos em
1247		grupo, quem trouxe a gente
1248	Beth	Ah, eu fiz cada um fez seu poster
1249	Alice	Não, to falando do o de Nature
1250	Beth	Ah, o de Nature sim, foi em grupos de três ou quatro,
1251		[então eles cortavam]
1252	Alice	[Então assim, nem todo] mundo trouxe folhinha coisinha
1253		teve um hh agora foi engraçado teve um que trouxe um um
1254		galho aí eu falei "Mateus, esse não vai dar pra entrar
1255		no poster não, cara eu não vou conseguir hh colar isso
1256		não"
1257	Roberta	Mais alguma coisa que vocês queiram mencionar sobre as
1258		mudanças, sobre o material?
1259	Alice	Não (.) Kids 2 vai ser esse?
1260	Roberta	Kids 2 vai ser esse
1261	Alice	É:
1262	Beth	É o mesmo né?
1263	Roberta	É o mesmo porque a gente tem a versão split né, vai ter
1264		o 1B.
1265	Beth	É, eles tem
1266	Alice	Eu to com a versão split eu não tenho esse grosso não
1267	Roberta	É, não, esse daqui é o inteiro, o dos alunos é o split
1268	Beth	Eu acho que eu tenho:
1269	Roberta	Você deve ter esse inteiro, talvez
1270	Alice	Eu não
1271	Beth	E tenho o teacher's guide também
1272	Alice	Eu tenho de aluno mesmo
1273	Roberta	Meninas, queria então agradecer vocês, obrigada por
1274		terem vindo
1275	Beth	Esse daqui que eu não fiz, eu ia até fazer ontem

Fim da gravação

2ª Conversa Reflexiva

1276	Roberta	É: vocês duas continuaram com a turma, [né?]
1277	Alice	[sim]
1278	Roberta	seus Super Kids? Forever and ever? Hh
1279	Alice	sim
1280	Roberta	Eu queria:- enfim tenho algumas [perguntas aqui]
1281	Alice	[eu continuei] é:
1282		fiquei Super Kids 1 e 2 na Tijuca 2 eu fiquei de
1283		manhã. Eu tinha dois Super Kids 1 quando- no início do
1284		ano aí da Tijuca 1 não continuei mas na Tijuca 2 eu
1285		continuei. [()]
1286	Roberta	[aqueles que eu vi naquele:le evento], lá do
1287		[storytelling]
1288	Alice	[aqueles mesmos], aqueles não (.) A gente fez lá:
1289		smoothie.
1290	Roberta	Ah, fez?
1291	Alice	É, eu fiz "smoothie, smoothie, smoothie
1292	Beth	[hh Que isso?]
1293	Alice	["it's yummy"]. Fiz uma uma adaptação da musiquinha
1294	Roberta	A música da Joan: Joan, qual o nome mesmo?
1295	Alice	[Shin]
1296	Roberta	Shin! Você veio naquela apresentação dela no In-
1297		Service?
1298	Beth	[Nã:o]
1299	Alice	[Ela é muito boa]
1300	Beth	Ou vim
1301	Roberta	É: aquela session
1302	Beth	Sei
1303	Roberta	Que ela fez uma musiquinha da comida
1304	Alice	Ela fez com: "peanut, peanut butter, and jelly" hh
1305	Beth	Ah:
1306	Alice	Aí eu fiz smoothie porque eles tavam vendo frutas,
1307		lembra?
1308	Beth	uhum uhum
1309	Alice	Aí tem o episódio da Peppa Pig ali no: na wiki que é
1310		a Peppa indo comprar fruta e fazer smoothie. Aí eu fiz
1311		com eles. Caraca, foi muito doido, porque eu levei
1312		leite condensado. Eu levei calda de chocolate.
1313	Roberta	Nossa mãe!
1314	Alice	Teve um que teve dor de barriga e me contou depois.
1315		Mas, tudo bem, todos feli:zes, eles escolhiam o que
1316		ele queriam botar era muito engraçado, deu um mix
1317	Beth	Gen:te, eu pensei em fazer, mas falei acho que não vai
1318		dar [certo]
1319	Alice	[é] a turma não tem dezoito, a a minha de
1320		[dezoito]
1321	Beth	[isso não] vai dar certo
1322	Alice	dezenove, é Super Kids 4
1323	Beth	Você precisava ver o Halloween que aí eu fui fazer
1324		fantasia- tragam alguma coisa
1325	Alice	é
1326	Beth	Tragam alguma coisa, eu tive aquela estrutura de metal
1327		com cupcakes que a mãe trouxe e ficou armando na
1328		hora. Eu tive assim "Tia, abre aqui o bolo. Tia, toma
1329		aqui, toma aqui" e e no auditório com [as crianças]
1330	Alice	[não, dezenove é

1331		foda]
1332	Beth	porque fazendo as brincadeiras aí me pediam "Eu
1333		quero"- "To com sede, tia"
1334	Alice	É porque eu tive ajuda, sabia? Eu tive ajuda da
1335		secretaria
1336	Beth	Teve uma hora que falei assim "Não dá", falei com a
1337		Liliane, "Não dá, eu sozinha pra servir as crianças,
1338		pra botar, [pra fazer os jogos"]
1339	Alice	[tem que chamar ajuda. Pra dezenove:]
1340	Beth	Com dezoito aí
1341	Alice	[eu tenho]
1342	Roberta	[é muita gente]
1343	Alice	eu fiquei com dezoito também, eu fiquei com dezoito
1344		no Super Kids 4
1345	Beth	E eles trouxeram tudo
1346	Alice	E é puxadíssimo
1347	Roberta	O seu Super Kids 2 ficou com quantos?
1348	Alice	Até aumentou, ficaram oito. Aí dá pra fazer tudo
1349	Beth	Po:
1350	Alice	Tudo o que eu quis fazer
1351	Beth	Oito é bom. Eu pensei em trazer fruta mas eu pensei
1352		assim "Ai, meu deus do céu, não posso [trazer faca:] =
1353	Alice	[eles que
1354		trouxeram]
1355	Beth	=nenhuma pra cá porque as crianças pegam as tesouras e
1356		ficam assim
1357	Alice	É, não, dezenove não dá
1358	Beth	Aí eu fico assim "Não rasga", eu fico assim "Tira essa
1359		tesoura daí"
1360	Roberta	É, só se você tivesse uma ajuda, tivesse alguém
1361	Alice	Eu fiz, fui pra cozinha da filial, levei o
1362		liquidificador
1363	Beth	Olha só:
1364	Alice	Eu levei leite e leite condensado e eles trouxeram as
1365		frutas que eles gostavam. E na hora a gente foi
1366		colocando e fazendo. Mas assim, só eu ficava com a
1367		faca, a faca ficava comigo e eu cortava as coisas e
1368		colocava, eles diziam o que eles queriam e eu ia
1369		colocando. Foi legal, mas com dezoito não daria pra
1370		fazer não. (.) Só se tivesse alguém [ajudando]
1371	Roberta	[Foi na Tijuca] 1
1372		ou 2?
1373	Alice	2
1374	Beth	[Eu queria ter cozinhado.]
1375	Roberta	[Lá tem cozinha?]
1376	Beth	[Tem. Botafogo também tem.]
1377	Alice	É bem pequena mas tem. É, ficamos lá espremidos, mas
1378		tem até foto se quiser depois eu te man:do
1379	Roberta	hh
1380	Alice	Eles assim, fazendo "Cheers"! Mas foi bem legal, eles
1381		se amarraram. E eu fiz eles irem cantando pela filial,
1382		porque, tem que fazer o marketing
1383	Beth	É:
1384	Alice	Eles iam cantando "Smoothie, smoothie, smoothie, it's
1385		yummy! First you chop the mango, the mango." E fui
1386		fazendo e eles iam cantando.
1387	Beth	hh
1388	Alice	Eles se amarraram, mas só dá pra fazer certas coisas ,

1389		experimental [as coisas]
1390	Beth	[é, os meus] eu pego aquel- aquelas
1391		músicas do: do livro e enquanto eles tavam fazendo
1392		aquelas atividades de cortar, colorir, desenhar coisa
1393		e tal
1394	Alice	Uhum
1395	Beth	Aí eles vin- "Não, toca aquela!" Aí tem sempre aquele
1396		[espertinho que vai lá, toca quatro vezes]
1397	Alice	[eles amam, eles amam as músicas do livro]
1398	Beth	Fica abaixando porq- já sabe porque eles observam
1399		muito então eles sabem aonde aumentar, onde diminui
1400	Alice	[E eles são outra geração]
1401	Beth	[Eles ficam que tenho que] fazer "Ninguém toca no
1402		quadro." Tem que falar assim. [()]
1403	Alice	["Don't touch the
1404		board!"]
1405	Beth	O tempo todo. Às vezes eu- escapa um por trás de mim
1406		porque eu enquanto eu to monitorando um vem assim eu:,
1407		gente às vezes eu ficava assim botava minha mão assim
1408	Alice	hh
1409	Beth	Daqui não passava, eles já sabiam
1410	Alice	[Mas é muito, eles a:mam, Roberta, eles amam]=
1411	Beth	[Mas tem que automatizar e eles mesmo escolhiam.]
1412	Roberta	[Legal]
1413	Alice	=[as músicas do livro]
1414	Beth	[Eles escolhiam], as mais legais
1415	Alice	[No final:]
1416	Beth	"Ah, essa eu não gosto não!", não sei o quê
1417	Alice	No último dia de aula, eu fiz uma festinha e eu falei
1418		assim "Então vamos cantar todas as músicas que a gente
1419		aprendeu. Aí eu coloquei desde o Super Kids 1-
1420	Beth	Ah, mas eles eles [baixaram, baixaram aquele livro
1421		todo]
1422	Alice	[até o Super Kids 2]. Eu botei
1423		todas as músicas e eles lembravam pelo menos uma boa
1424		parte. E tem a ver, tem a ver
1425	Beth	Eu ficava
1426	Alice	Já a parte de gramática. Muito difícil, Roberta.
1427	Beth	Continuou a estrutura, então que que é aquilo conceito
1428		de ensinar do does.
1429	Alice	Aquilo ali é:
1430	Beth	Don't doesn't. Is there are there? Ele num num
1431	Alice	E is it are they?
1432	Beth	É. E os exercícios eles adoravam fazer aqueles jogos.
1433	Alice	Sim.
1434	Beth	Todas as atividades de- é- memory game [do- do-]
1435	Alice	[do quadro]
1436	Beth	Do livro mesmo, do online book. [Quando chegava nesse
1437		de estrutura]
1438	Alice	[Mas, por exemplo,
1439		esses pair] os pair works propostos , né?
1440	Roberta	Aham.
1441	Alice	Muita dificuldade, mui- ó: olha, eu fazia model, agora
1442		essa é minha dúvida, eles tem que produzir aquilo ou
1443		eles tem que get acquainted?
1444	Beth	Eu acho que é mais- eu acho que é get acquainted.
1445		[Eles tem que saber ()]
1446	Roberta	[Eu acho que é mais get acquainted]. Pra criança, se

1447		você pensar assim né no no aprendizado de língua
1448		inglesa, você não tá querendo tanto que eles saibam
1449		quando é que eu vou usar do quando é que eu vou usar
1450		does quando é que vou usar: é ele irem: sabe?
1451		[Percebendo] aqui:lo naturalmen:te
1452	Alice	[Ouvin:do]
1453	Beth	O pair work eu acho que é a metodologia da instituição
1454		acho que desde- se a gente puder acostumar
1455	Alice	É, sim
1456	Beth	Tem que apresentar tudo. Eu apresento tudo, [eu faço
1457		de tudo]
1458	Alice	[eu fa:ço,
1459		mas, por exemplo, quando]
1460	Beth	Sei que não é tão eficiente eles até fazem os dezoito
1461		faziam pair work, eu colocava, eu modelava, eu fazia
1462		com um fazia com outro fazia três vezes eu com alguém
1463		depois eu fazia [dois, os mais espertos]
1464	Alice	[Nã:o, os meus também faziam], o
1465		problema era quando vinha por exemplo production, aí
1466		maluco, do does is
1467	Beth	Não mas com isso não, até não fazia muito pair work, é
1468		automático "Do you want?" e a criança só faz aquilo
1469		"Do you want an apple?"
1470	Alice	É, com you vai tudo
1471	Roberta	Aham
1472	Beth	Aí "Yes, I do" ["No, I don't" eu ficava ali]
1473	Alice	["Do you li:ke?]
1474	Beth	Mas eles não internalizavam (.) o conceito
1475	Alice	É diferente "Is there?" você pergunta "is there nã nã
1476		nã?" Eles falavam "Yes, I do"
1477	Beth	Ou yes only no: mas é só:
1478	Alice	Eles cismaram com Yes, I do, gente
1479	Beth	hh. Mas eu acho que não é gramática
1480	Alice	hh
1481	Beth	É o tipo de exercício pra no futuro
1482	Roberta	É:
1483	Beth	Eles saberem que o o
1484	Alice	[É, por isso que eu to]
1485	Beth	[A filosofia é trabalhar] em pares , é trabalhar em
1486		grupos.
1487	Alice	Não, mas eu acho que é importante a gente saber
1488	Beth	Eu ficava assim admirada quando eu via ali dando certo
1489		com alguns alunos eu olhava
1490	Alice	Porque, por exemplo, imagina um professor
1491	Roberta	Mas às vezes também a coisa vai demorar um tempo pra
1492		eles conseguirem assimilar, naquela aula ali que você
1493		tá querendo fazer a production vai sair um horror mas
1494		quatro cinco aulas depois você vai ver alguém por
1495		acaso
1496	Alice	Ou no futuro
1497	Roberta	Falando frases
1498	Beth	Não precisa ser pro Super Kids agora
1499	Roberta	É, não precisa.
1500	Beth	Pode ser pro Teens, vai ser pra alguma coisa
1501	Roberta	Aham
1502	Alice	Sabe por que que minha pergunta é essa? Porque eu
1503		acho pra- pros profess- pros professores mais novos,
1504		se pra mim ainda é nebuloso, eu acho que é: pros

1505		professores mais novos eles devem achar, pelo tipo de
1506		exercício proposto no online manual, que aqui:lo tem
1507		que ser cobrado como é cobrado no no no Teens, por
1508		exemplo
1509	Roberta	Aham
1510	Alice	Entendeu? Então eu acho que de repente tem que ter um
1511		uma um esclarecimento do tipo students should be able
1512		to tipo: get acquainted, understand
1513	Beth	É, [or try]
1514	Alice	[percei:ve]
1515	Beth	Or try to
1516	Alice	Try to:
1517	Beth	Tipo attempt to [uma coisa assim de:]
1518	Alice	[Mas não assim produ:ce] freeely,
1519		entendeu?
1520	Roberta	Porque assim, vamos pensar assim, se vocês pensarem, a
1521		língua inglesa pra crianças, o ensino aprendizagem de
1522		língua inglesa pra crianças, o que vocês acham? A
1523		criança tá ali naquela aula? O que ele tá ali pra
1524		fazer? Eu lembro que na outra vez vocês falaram alguma
1525		coisa assim do tipo:, eu anotei aqui em algum lugar,
1526		que a aula é mais aqui é mais pra socializar:, o
1527		inglês não tá tanto assim, o primeiro foco da coisa,
1528		às vezes a criança ali tá mais pra uma brincade:ira,
1529		então o que que é?
1530	Alice	É eu continu- eu continuo vendo assim
1531	Beth	Eu o meu enfoque eu cheguei no final à conclusão de
1532		que numa turma com criança e com dezoito crianças eu e
1533		e por experiências anteriores que o Super Kids
1534		antigamente era tudo na oralida:de, o livro não
1535		demandava tanta estrutura e tanta parte escrita como
1536		este
1537	Alice	[É, po, o workbook]
1538	Beth	[Que ele demanda muito]. E mesmo o student book todos
1539		os- todas as atividades tudo bem, eu acho que a
1540		criança tá muito mais desenvolvida agora
1541	Roberta	[Uhum]
1542	Alice	[É]
1543	Beth	Então ela: isso é um recurso que eles já que eles
1544		conseguem fazer, eles conseguem [escrever, copiar]
1545	Alice	[Eles conseguem
1546		entender]
1547	Beth	Até a menina de sete anos que eu tenho, pequenininha
1548		mesmo, de ser mais lenta, entrou no Super Kids 2, não
1549		queria nem entrar na sala no primeiro dia de aula tive
1550		que ficar conversando a mãe vai não sei o quê, sentava
1551		num can:to no final do ano eu cheguei assim você sabe
1552		que ela foi lá pra frente, apresentou o favorite
1553		animal dela ela leu pra turma e eu depois elogiei,
1554		chamei atenção dos colegas que ela entrou no Super
1555		Kids 2, já começado, é a caçulinha e conseguiu
1556		produzir com pronúncia boa. Então meu enfoque foi
1557		esse, eles apreciarem a lin- eles gostarem do idioma,
1558		gostarem de vir ao *****, interagirem bem com a turma
1559		tanto que não houve nenhuma desistência os dezoito
1560	Alice	ficavam e eu ficava assim, gente, [falta muito?]
1561	Beth	[É, lá também num:]
1562	Alice	Então eu [achei que isso é que eu eu]
1563		[num teve desistência não], eles entraram,
		ficaram

1564	Beth	Então o meu enfoque foi esse e e vocabulário e as
1565		[estruturas assim tipo: é:]
1566	Alice	[É eu acho que se eu for escolher]
1567	Beth	"Excuse me, please", "May I go to the toilet?", isso
1568		toda vez que "Tia, posso beber água?", "May I drink
1569		some water, please?", e eles tinham que repetir eles
1570		num até se tava apertado pra ir no banheiro eu falava
1571		"emergency?"
1572	Alice	Emergency ah:::
1573	Beth	ele repetia e eu ficava esperando, a turma podia tá b-
1574		tocando o fogo e eu ficava olhando praquela. Aí eu
1575		tava conversando com um explicando uma coisa e vinha
1576		"Tia, tia, tia" eu virava fazia assim, é uma coisa que
1577		na atual conjuntura eu aprendi. Então eu não me
1578		estresso. Então ta ali, eu dei- pode tá quebran:do,
1579		brigan:do [que eu vou atender o outro]
1580	Alice	[É você tem o seu momento com- com cada um]
1581	Beth	Porque senão não dá. Eu senti grande dificuldade assim
1582		de
1583	Alice	É e se eu tiver que [priorizar]
1584	Roberta	[manage]
1585	Alice	Se eu tiver que priorizar estrutura ou vocabulário, na
1586		boa, eu priorizo vocabulário. Por ser muito mais
1587		doable assim pra jogos e brincadeiras a minha é aula é
1588		tipo muito lúdica então assim tudo eu transformo em
1589		jogo em música quase
1590	Beth	E eles gostam muito eles pediam quase toda aula game
1591		game no final da
1592	Alice	E às vezes nem é game, gente
1593	Beth	É uma bobagem, né?
1594	Alice	Você só fala eu só falo a palavra game
1595	Beth	Game, pronto, já despistou
1596	Roberta	Você diz que é game, eles acreditam que é game e na
1597		verdade é um exerciciozinho
1598	Alice	Um exercício de drilling que às vezes eu faço pra dar
1599		aquela: é game, tem que fazer rápido
1600	Beth	Tem coisas que às vezes eles gostam tipo whisper a
1601		word or a sentence. Tenho dezoito né o negócio tem que
1602		chegar lá, né?
1603	Alice	Ô:
1604	Beth	Eu falava a palavra ou falava uma frase assim a "My
1605		favorite color is red" tinha que passar "Tia, faz
1606		aquela de novo, faz aquilo de novo!"
1607	Alice	Eles querem a mesma brincadeira sempre, né? Criança
1608		gosta de repetição
1609	Beth	Por isso que eu to falando
1610	Roberta	Eu fazia muito joguinho com com flashcards no final
1611	Alice	Hum total. [Aqueles flashcards]
1612	Roberta	[Ah, tira um,] bota eles no chão aí tipo
1613		tira um, eles de olhos fechados "What's missing?"
1614	Beth	Ah, eles ado:ram o memory game por causa disso né de
1615		encontrar eles ficam ali todos pra frente aí eu tenho
1616		que [minimizar afastar sentar]
1617	Alice	[Tudo que tiver que guess eles curtem]
1618	Beth	Porque tem que ter ordem, não é o mesmo que pode ir
1619		porque afinal tem que são dezoito alunos pra
1620		participar
1621	Alice	É, todo mundo tem que poder ir
1622	Beth	Então vai lá vai por nome e eles esperam. E eles ficam

1623		assim porque tem sempre aqueles que se destacam mais e
1624		aqueles que nunca se voluntariam
1625	Alice	É, tem
1626	Beth	Aí tem que falar "Ô fulaninha" faço um gestinho assim,
1627		tem que participar tem que vir tem que se sentir parte
1628		do grupo.
1629		
1630	Alice	É
1631	Beth	Porque eu tinha uma menina que a mãe veio no início do
1632		ano lá de São Paulo pro Rio e ela teve dificuldade de
1633		lidar com adulto então eu falava assim "Ana Carolina,
1634		comigo você não vai falar, né?". Até o final. Mas tá
1635		falando com a colega eu tô achando ótimo se ela não
1636		tem essa interação tanto comigo mas se fizer o
1637		trabalho com a colega
1638	Roberta	É porque se ideia é mesmo essa que vocês falaram de
1639		socializar você não quer só que a criança fale inglês
1640		ali com você te mostre que ela aprendeu inglês né?
1641	Alice	I:sso
1642	Roberta	Você quer que ela interaja com os colegas
1643	Beth	Qual é a continuidade de um curso que ela vai ter
1644		também se ela não se sentir bem?
1645	Alice	Não eu falo o Super Kids é o momento dela se afeiçoar
1646		pelo negócio. Se não se afeiçoar ali vai ser de vai
1647		ser um Teens não tão aplicado um Basic complicado
1648		então acho que ali é o momento dela se afeiçoar, o
1649		momento afetivo é acima de tudo é afetivo. Tanto que a
1650		maioria vai pro Teens. Porque o trabalho nosso do
1651		Super Kids é voltado pra socialização, a interação,
1652		pro lado lúdico- gente, é criança, então vai aprender
1653		sem brincar? Não vai.
1654	Beth	É: agora tem que automatizar algumas alguns conceitos
1655		de- eu fi- eu: final da aula, lembra aquele negócio da
1656		password?
1657	Roberta	Uhum
1658	Beth	No final da aula eu fazia assim, eu abria a porta eu
1659		fazia eles tinham que ficar em fila, os pais tavam
1660		vendo, aí tinha que dizer uma palavra que aprendeu na
1661		aula eu fiz uma meia dúzia de vezes durante o semestre
1662	Alice	É, eu também fiz várias vezes
1663	Beth	Porque eu acho que eu fiquei automatizando aquilo pra
1664		ver se junta:va e se aprendia. Mas eu só me preocupei
1665		assim mais com vocabulário e essas estruturas
1666	Alice	Sim
1667	Beth	No final, também, tinha que falar mais português
1668		porque o livro pra gente orientar com dezoito
1669	Alice	Ah é. [Pra dar instructions]
1670	Beth	[Eu tive]. Eu acho que eu comecei o ano muito
1671		mais com o inglês, terminei com menos inglês. Até
1672		[até porque]
1673	Alice	[Nas instructions é]. Porque olha só, a aula tem uma
1674		hora. Se você der três instructions, do livro, em
1675		inglês, você não dá sua aula, não dá, fica cha:to
1676		então assim tem umas coisas no livro muito difíceis
1677		[tipo esses] exercícios de Alicetening
1678	Roberta	[Tipo o quê?]
1679	Alice	Que eles tem que fazer mas tipo: ligar e colorir
1680	Roberta	Aham
1681	Alice	Tudo bem tipo você pode falar mas mesmo assim no final

1682		pra ficar esclarecido porque sempre tem um dois que
1683		fazem errado. Tá?
1684	Beth	É: [mas isso é mas isso é]
1685	Roberta	[mesmo fazendo modeling:?]
1686	Beth	[É é isso é normal, no final]
1687	Alice	[Porque assim depende do teu tempo]
1688	Beth	"Não entendi" e eu tinha feito aquilo três quatro
1689		vezes, e falava assim ok, porque às vezes tinha dias
1690	Alice	às vezes é muita coisa num exercício só
1691	Beth	Não e porque a criança não se parece que blo- é como
1692		adulto que [bloqueia]
1693	Roberta	[bloqueia]
1694	Beth	Bloqueia. "Tia não entendo essa letra"[é como é que é]
1695	Alice	[É e tinha dias]
1696	Beth	a letra de: de:
1697	Roberta	Cursiva
1698	Beth	Cursiva
1699	Roberta	A letra de [mãozinha dada]
1700	Alice	[de mãozinha dada]
1701	Beth	A da do Sá Pereira. Só foi conseguir ler a letra
1702		cursiva no Super Kids 2. As crianças ficavam assim
1703		"Mas quantos anos você tem?"
1704	Roberta	É mas tem escolas que:
1705	Beth	Eu tinha que controlar que "gente, não tem proble:ma"
1706	Roberta	É porque as crianças, elas são competitivas
1707	Alice	Muito. Tipo "Na minha escola eu já aprendi!"
1708	Roberta	"Eu já aprendi, como é que você não sabe, você tá em
1709		que ano?"
1710	Beth	Aí mas eles já eles já me levav- eu já "Não tem
1711		problema, gente, a tia escreve das duas formas, aí a
1712		turma foi co- acho que também é a: é o approach da
1713		gen:te. Eu falo "Não tem problema, não tem nada
1714		demaís" eu ia lá escrevia
1715	Alice	Eu escrevo no computador, I type
1716	Beth	Não e eles reclamavam de mim "por que que voc~e faz
1717		uma letra assim outra assado?" Porque eu às vezes tô
1718		escrevendo um é
1719	Alice	hh
1720	Beth	[letra cursiva aí] vou lá ponho uma maiúscula
1721	Alice	[for the sake of variety] hh. É isso pra eles- porque
1722		a gente não fez normal. É. Uma pessoal que faz normal
1723		ela tem essa visão assim ó na veia, a gente não,
1724		então:
1725	Roberta	A gente vai descobrindo
1726	Alice	A gente vai descobrin:do na vida, né, na paulada
1727	Beth	Mas cê sabe esse li- os exercícios de de estrutura no
1728		book no online book também por serem competitivos
1729		porque tinha pra pra dois grupos eles faziam aquilo,
1730		eles erravam aí um falava o outro grupo "Ah, erraram
1731		erraram!" e faziam com do does com whatever aí eu
1732	Alice	É
1733	Beth	às vezes eu ficava assim olhava pra um e e eu apontava
1734		qual era o certo aí ele ficava assim olhando pra mim
1735		e faziam [mas faziam pelo prazer]
1736	Alice	[eles fazem, sim eles fazem]
1737	Beth	não porque estava entendendo
1738	Alice	Em relação ao workbook não dava não dava pra mandar
1739		aquilo tudo pra casa porque: [eu tinha mães e pais]

1740	Beth	[Eu deixei de fazer]
1741	Alice	Que chegavam e falavam "Eu não sei inglês eu não to sabendo ajudar meu filho". Porque por mais que você explique o dever de casa, chega em casa esquece o que que é pra fazer se for muito complexo esquece, então o que que eu comecei a fazer, selecionar
1742		
1743		
1744		
1745		
1746	Beth	Aí fazia alguns em [sala de aula, depois fazia e passava pra casa os mais práticos, os mais objetivos]
1747		
1748	Alice	[e o que eu fazia, os punks] os punks eu fazia "Challenge!"
1749		
1750	Roberta	Entendi
1751	Alice	Aí era challenge quem acertasse ganhava sticker no livro.
1752		
1753	Roberta	[Aí eles ficavam malucos]
1754	Beth	[Eu não usei nem meus stickers] hh. Eu com dezoito não me arrisquei nem a usar meus stamps hh. Eu ia ficar a aula inteira. Poucas folhas daqueles handouts eu botei um great, good, good job, poucas porque senão eu tinha que ficar:
1755		
1756		
1757		
1758		
1759	Alice	Mas eu na minha: turma de Super Kids 4 que eu tinha dezoito eu eu isso é uma coisa que eu faço questão eles tem o homework agenda e quando faz eu dou uma carimbada
1760		
1761		
1762		
1763	Beth	[Não eu tirei até xerox]
1764	Alice	Eu faço porque se a mãe vier falar, tudo que tem isso aqui, aí eu explico, tem que explicar, tudo que tem é porque fez, se não tem é porque não fez
1765		
1766		
1767	Beth	mas olha eu fazia o: bastante coisa bastante atividade do workbook em sala
1768		
1769	Alice	É, eu também
1770	Beth	Passava as as mais simples e ainda explicava e ainda [fazia o primeiro e o segundo]
1771		
1772	Alice	[tinha uma lição de Alicetening]
1773	Roberta	E o: outra coisa que vocês tinham falado em relação ao workbook, vocês tinham falado já que os exercícios eram difíceis e tal, era o: Alicetening. Melhorou isso, como é que ficou?
1774		
1775		
1776		
1777	Beth	Não, o Alicetening eu ensinei como fazia né, porque aquele código e tudo, e alguns eu fiquei três quatro aulas orientando eles [fizeram]
1778		
1779		
1780	Alice	[E, assim,] ele manda dizer
1781	Beth	[A música. E a música?]
1782	Alice	[A a instrução não a]
1783	Beth	Aquele Alicetening da música no workbook que é- [toca a música direto]
1784		
1785	Alice	[é: é
1786		igualzinho, é igualzinho]
1787	Beth	Sim, toca a música direto mas eles não conseguem não tem tempo eu tenho que parar aquilo é uma bobagem uma bobagem que eles tem que
1788		
1789		
1790	Alice	É bobagem agora tinha Alicetening que falava é: é: "Aliceten and write" e essa era a instrução do livro.
1791		
1792		Nada a ver.
1793	Beth	Era conversation, nã- não era um diálogo [que eles tinham que inferir inferir]
1794		
1795	Alice	[um diálogo
1796		que eles tinham que escrev-]
1797	Beth	Aí eu "Cara:ca"
1798	Alice	Até pra um Flex isso é difícil

1799	Roberta	É mas eu acho que assim, é: eu acho que é isso mesmo,
1800		tem que adaptar, o que acha que dá, dá, o que acha que
1801		não dá, não dá
1802	Alice	É
1803	Roberta	É que nem nos outros níveis, a gente não é obrigado a
1804		dar to:dos os exercícios do workbook
1805	Alice	Exatamente
1806	Beth	Mas eu pensei assim, eu fiz assim mais os
1807	Alice	Tinha esses Alicetenings que eram punks e [eu dei como
1808		challenge]
1809	Roberta	[e eu acho que
1810		Alicetenings] que são musiquinha que é só de ver num
1811		sei quê not relevant? Not relevant, então passa pra
1812		outro, tenta outra coisa
1813	Beth	Eles agora match e num sei o quê eles adoraram aquele
1814		da primeira né?
1815	Alice	Ah é de match de columns
1816	Beth	Da da página de abertura da unidade do workbook,
1817		aquilo, que tem que encontrar e numerar e num sei quê
1818	Robert	Aham
1819	Beth	Eu passava o dever já até tinha gente fazendo na sala
1820		porque tem aluno que tem PH PH com oito, nove anos já
1821		tá assim "Dever de casa não! Tinha gen- a menina
1822		ficava desesperada "Dever de casa não! Eu tenho um
1823		monte de dever de casa!"
1824	Roberta	PH é de enlouquecer a criança
1825	Alice	Eu tenho PH
1826	Beth	Gen:te. Eu fi- fi- ficava assim, nessa idade-
1827	Roberta	Mas eu lembro que quando eu tinha a minha turma eu não
1828		dava todos os quando eu tive o Super Kids 1, eu não
1829		dava todos
1830	Alice	Você teve: com esse livro?
1831	Roberta	Tive tive, tive com esse livro tive no primeiro
1832		semestre
1833	Beth	É é
1834	Alice	Não dá pra dar tudo mesmo, né?
1835	Roberta	Não tem como
1836	Alice	Tem que selecionar
1837	Roberta	Primeiro que é muita coisa, você não vai passar pro
1838		aluno: pô três páginas de dever de casa não sei quanto
1839	Alice	É:
1840	Roberta	É muita coisa. E às vezes você quer dar um exercício
1841		de fora também, não sei se vocês fizeram isso
1842	Alice	Sim, é
1843	Beth	Sim:, [eu tinha na minha página diversas atividades]
1844	Roberta	[você quer dar uma exercício de fora você] quer
1845		que eles façam alguma pesquisa você quer que eles
1846		façam alguma outra coisa: e não vai ficar
1847	Alice	I:sso
1848	Beth	Aí pra na hora de trazer o favorite animal pra fazer
1849		o: lá o: como é que é aquele negócio? O: jogo
1850		americano acho que era:
1851	Alice	Ah, o mat
1852	Beth	Ou não, esse era com fruta, é esse era com fruta, com
1853		comida né, do jogo
1854	Alice	I:sso, isso
1855	Beth	Teve do animal que era um poster teve aluno que não
1856		trouxe

1857	Roberta	Ah, sempre tem
1858	Beth	Aí vem aquela conversa eu num trouxe num sei quê
1859	Alice	Desenha hh
1860	Beth	"Sobre o que que você escreveu?" "Eu escrevi sobre
1861		cachorro". Desenho também funcionou mas aí "eu não sei
1862		desenhar"
1863	Alice	Ah: desenha
1864	Beth	"Alguma alma caridosa na sala, alguma criança
1865		generosa, poderia doar para uma criança carente, um
1866		necessitado" aí eles ficavam assim hh "um necessitado,
1867		uma figura" aí eles
1868	Alice	É porque tinham uns que levavam cinco
1869	Beth	É um monte, tinha um monte, aí eu assim mesmo "alguma
1870		criança" aí eles ficavam assim olhando aí eu ficava
1871		esperando aí vinha uma criança
1872	Roberta	Sempre tem um, né? Sempre tem um bonzinho
1873	Beth	Mas é: tinha que ficar toda hora usando assim ficava
1874		floreando as minhas fa:las
1875	Roberta	É porque você tem que falar as coisas de um jeito que
1876		não fique chato, né, nem pra criança que não trouxe,
1877		nem pra criança
1878	Beth	Exa:to
1879	Alice	Mas ao mesmo vale ressaltar que é é interessante dar
1880		aquele: toque na criança
1881	Beth	Gente, porque borracha e lápis [também era o tempo
1882		todo]
1883	Alice	[Porque: é
1884		responsabilidade, né?]
1885	Beth	"Tia, apontador" Aí eu, "sharpener". "Tia" aí eu "não
1886		te dou mais material, Giovana, bring your pencil".
1887		Porque toda aula eu já dei um pencil do ***** e disse
1888		"Não perde esse lápis, põe aí no estojo"
1889	Alice	Super Kids 4 eu fiz chart
1890	Beth	Super Kids 2
1891	Alice	Porque tava zuadão, não tinha material, aí eu fiz,
1892		material, o Super Kids 4 já exigia mais inglês em sala
1893		de aula, aí fiz chart aí tinha que ser a turma toda
1894	Beth	Porque também
1895	Alice	"Trouxeram o material?" "Ah o fulaninho num trouxe"
1896	Beth	Até por questão do Teens 1. Porque o Super Kids 4 já
1897		vai pro Teens 1 [e já é já o esquema é diferente]
1898	Alice	[pois é então no Super Kids 4 eu sou mais] eu
1899		sou mais strict no Super Kids 4 porque é-
1900	Beth	Eles são mais maduros também né?
1901	Alice	Porque senão eles vão sentir:
1902	Beth	Eles são mais maduros
1903	Alice	mas o Super Kids 2 ainda tá:
1904	Beth	Lápis de cor: tudo
1905	Roberta	É mas a criança faz muita diferença, um ano pro outro
1906		faz muita diferença
1907	Alice	Muita
1908	Beth	Mas isso são os pais que não observam que el- que a
1909		criança não tem material ou que não comprem material,
1910		então cola tesoura lápis de cor, eu tinha que ficar
1911		assim. E foi e foi a Liliane que imprime aquilo
1912		imprime inclusive de cada unidade
1913	Alice	Eu coloquei no log "Favor observar a Aliceta de
1914		material", eu mandei. No dia seguinte veio tudo.

1915	Roberta	É mas é pra isso que funciona mesmo, é pra isso que
1916		tem lá o communication log
1917	Alice	Po, e eu sempre boto, no final, não precisa ser novo,
1918		aí às vezes a mãe vem perguntar "Que caderno?" porque
1919		eu sempre peço um caderninho porque faz um dictation
1920		um negócio ficar pedindo folha aí: e também num pros
1921		pais também acompanha:rem aí ["Sabe aquele depenado]
1922	Beth	[Cês num tiveram pasta?]
1923		Nós recebemos a pasta do:
1924	Roberta	O portfolio
1925	Beth	Portfolio da da: editora
1926	Roberta	Da Cengage
1927	Alice	Sim sim, não mas o caderno não tem nada a ver
1928	Beth	Ah tá
1929	Roberta	Porque as folhas por exemplo eu tinha umas folhas em
1930		branco eu tinha uma uma:
1931	Beth	Eu sempre pego Chamex
1932	Roberta	Um plasticozinho eu tinha de folha em branco umas três
1933		assim, num grupo
1934	Alice	Ah tá
1935	Roberta	Assim grampeadas aí aquilo ali eles usavam quando eu
1936		quisesse fazer uma dictation, anotar alguma coisa,
1937		eles anotavam ali porque aí ficava tudo dentro do
1938		portfolio
1939	Alice	Mas isso é mania minha. Desde: sempre.
1940	Beth	É mas, dá certo, eles vão necessitar no Teens às vezes
1941		eu também uso
1942	Alice	Aí eu falo "pega aquele caderninho que sobrou do ano
1943		passado", porque eu não vou usar muito eu não exijo eu
1944		não exijo nada novo é só pra ter um lugarzinho, então
1945		eles- comigo todos tem um caderninho hh
1946	Roberta	E: outra coisa, a coisa da falta do livro na tela,
1947		como ficou agora, mudou: vocês continuaram sentindo
1948		fal:ta o que que vocês fizeram pra suprir essa:
1949	Beth	Sim sim sim sim, sabe que eu comentei com a Liliane e
1950		ela me deu um livro, do aluno
1951	Alice	É:, livro do aluno
1952	Beth	Então eu tinha junto ao material das Picture cards eu
1953		era até a única que tinha Super Kids 2 mas eu tinha um
1954		livro e eu levava e às vezes quando o aluno num tinha
1955		eu até empresta:va tanto que o livro já tá ferrado.
1956		Escri:to amassado
1957	Alice	Porque não tem aquela parte de stickers
1958	Beth	Não tem
1959	Alice	Não tem no livro do professor
1960	Beth	Não tem as figuras
1961	Alice	É:, é pequeno aí não dá pra eles verem. Eu também uso
1962		o do aluno, [mostrando]
1963	Beth	[É]
1964	Alice	Mas se tivesse na tela seria massa
1965	Beth	Po: seria ideal
1966	Alice	Mas a gente tá mal acostumado né fazer o quê?
1967	Beth	A gente que tá mal acostumada, né, Alice hh, [a gente
1968		que tá mal acostumada]
1969	Alice	[tá mal
1970		acostumada] todos tem livro na tela cara
1971	Beth	É um reading adoraria ter um [reading na tela]

1972	Roberta	[mas se a gente pensar]
1973		há um tempo atrás não tinha livro na tela
1974	Alice	A gente tá mal acostumada
1975	Beth	Não peraí
1976	Roberta	Mas o Reading do que? Do Touchstone? Ou do Our World?
1977	Beth	Não o reading de- desse desse li:vro, se tivesse seria
1978		ótimo
1979	Alice	É
1980	Beth	Teve um reading num sei até anotei da num sei de que
1981		unidade foi gen:te. E a gente tem, quase que dizer
1982		tudo que tá acontecendo [em Português porque] tem uns=
1983	Alice	[É:. É difícil]
1984	Beth	=que são straight forward mas teve e e esse exercício
1985		de compreensão super sofisticado, tinham que marcar
1986		has, doesn't have e e e have
1987	Alice	hh
1988	Beth	E dizer o nu- o número dos animais eu falei "Que que é
1989		aquilo?". Até eu pra descobrir tive que ficar em casa
1990		no meu Teacher's guide
1991	Alice	[É. Vendo procurando]
1992	Beth	[Como é que é isso] como é que se faz isso pra
1993		descobrir. Eu tinha que ler aquele ler
1994	Alice	Eu vou ter outro Super Kids, vai ser bom
1995	Beth	Eu ainda nem sei o que vou ter. Bom mas e também
1996		porque eu num
1997	Alice	[É tentative mas vai ser bom]
1998	Beth	[Não mas eu acho que ela não vai me dar] o Ki- Super
1999		Kids não ela vai- eu tive Super Kids e Teens assim:
2000	Alice	Eu tenho Super Kids 1. [Eu vou gostar eu vou gostar de
2001		dar de novo]
2002	Roberta	[Aí ela vai se compadecer de você?]
2003	Beth	Nã:o ela falou "Posso dar qualquer nível" porque eu
2004		pego qualquer nível mesmo hoje em dia eu nã:o eu nem
2005		digo, eu posso dar qualquer nível que você vai aí eu
2006		falei "A questão não é o nível a questão é o grupo".
2007		Eu tenho até medo de trocar níveis a por pri- não
2008		gostar do livro e coisa e tal porque o grupo
2009		influencia muito
2010	Alice	[É mesmo]
2011	Roberta	[Ah, sem dúvida]
2012	Beth	Desde sempre eu tive isso. O livro pode ser uma merda
2013		mas se o grupo é bom aquele livro funciona
2014	Alice	É
2015	Beth	Então eu eu não- Super Kids claro que dá mais trabalho
2016		porque esgota né, porque a gente fi- eu [fico muito]
2017	Alice	[Ah é]
2018	Beth	Eu fico frustradíssima, eles não ficam frustrados e eu
2019		fi- no final da aula "Que merda de aula não consegui
2020		alcançar meus objetivos" eu fico frustrada. Eles, tão
2021		nem: aí, eu brigo, teve aluno que eu briguei briguei e
2022		no último dia de aula, aula livre aula livre, podia
2023		trazer os jogos, comida aí vem o aluno no final "Pois
2024		é gente vamos agora aprender, finalizar o curso,
2025		aprender como é que se fala Merry Christmas, Feliz
2026		Natal" coisa e tal, daqui a pouquinho vem um mais
2027		peste
2028	Alice	É:
2029	Beth	Me abraça me agarra eu "Vinícius me larga, Vinícius"

2030		"Aluno que faz bagunça também tem direito de sentir saudade da professora"
2031		
2032	Alice	Ai que lindo:
2033	Beth	Aí mos- [mostrei pra mãe do do outro aluno]
2034	Alice	[mas esses são os mais carentes até se bobear]
2035	Beth	Gente, eu tive que falar com tia, eu tive que ligar, tive que perseguir, ligar toda aula
2036		
2037	Roberta	Mas os alunos esses alunos normalmente são os que mais sentem falta, de limite
2038		
2039	Alice	É
2040	Roberta	Porque [provavelmente, em casa,]=
2041	Alice	[Eles ado:ram]
2042	Roberta	=não tem ninguém que [que preste atenção]=
2043	Beth	[gen:te]
2044	Roberta	=naquela criança, pra impor um limite nele, pra dizer o que que ele pode o que que ele não pode
2045		
2046	Alice	Mas é então quando você faz, [ele sente que você liga pra ele]
2047		
2048	Roberta	[Então quando tem alguém que dá atenção], sente que você liga pra ele exatamente
2049		
2050		
2051	Alice	É é. Gente comigo aconteceu a mesma coisa com o Gabriel. Loucão também se joga no chão num sei o quê
2052		
2053	Beth	Ai
2054	Alice	Aí ele aí a mãe veio falar comigo que ele ia viajar, ia pra Amsterdam, Londres com a mãe, no meio lá das aulas e pá pá pá e eu disse "Gabriel, você tem que aprender duas palavras lá em Londres, tá, duas palavras novas que você não conhece." Aí quando ele chegou eu falei "Vai apresentar aí pra turma as palavras que você aprendeu" hh aí ele falou mind the gap
2055		
2056		
2057		
2058		
2059		
2060		
2061	Beth	hh
2062	Alice	hh underground:, aí trouxe pra mim uma daquelas latinhas fofas de toffee do onibuzinho, sabe me abraçava, quando ele voltou de Londres ele me abraçava tanto tanto tanto eu "Que que foi? Tava com saudade de mim?" e ele "Eu tava". Entendeu? Então assim [é de onde você menos espera]
2063		
2064		
2065		
2066		
2067		
2068	Beth	[hh eu tenho um que também se jogava no chão] bolsista ainda por cima ai que raiva, ele me dava um trabalho danado, bolsista, e o pai no Super Kids 2 a criança faltando e eu assim "Fulano liga pra essa criança que ele faltou as duas últimas aulas, que que será que tá acontecendo, será que tá viajando?", o pai não sabia que a bolsa tinha continuidade. Como assim? Você ganha uma bolsa no Super Kids 1 e no Super Kids 2 acha que a bolsa
2069		
2070		
2071		
2072		
2073		
2074		
2075		
2076		
2077	Alice	Nem pra perguntar?
2078	Beth	Não tem mais
2079	Alice	Ih você faz um Super Kids 1 acabou não precisa mais não, [já sabe inglês]
2080		
2081	Beth	[Tive que ligar aí] eu falei a Liliane falou disse que o pro secretário que não sabia. Mas o menino uma peste, se joga:va no chão eu "Giovani, não não precisa limpar o chão não, Giovani"
2082		
2083		
2084		
2085	Alice	Sentiu que Giovani era: hh
2086	Beth	Giovani vinha da natação com o cabelo todo desgrenhado

2087		eu ficava assim acertando o cabelo da criança
2088	Alice	Já vi que Giovani...
2089	Beth	E chegava atrasado eu já conversei com o pai. Eu
2090		comentei com o pai que ele chegava sempre atrasado e
2091		abre a porta [e adentra aí as crianças reparam as
2092		crianças comentam]
2093	Alice	[não e olha só todas as crianças que
2094		tavam] chegando atrasadas os pais tavam cientes. ["Ah
2095		porque a empregada que atrasa"]
2096	Beth	[Não
2097		mas aí saía mais cedo da natação], deu um jeito, que o
2098		garoto saía mais cedo da natação
2099	Alice	Aí eu "E não dá pra falar com a sua empregada? É
2100		importante, né, pro fluxo da aula"
2101	Roberta	E pra ele mesmo né
2102	Alice	É e pra criança, eles tem warm-up que é pra criança:
2103		entrar no ritmo
2104	Roberta	Você não pode toda vez que a criança chegar atrasada
2105		você dar uma atenção você
2106	Alice	Não dá
2107	Beth	Você tem que parar, tem que dizer good morning, aí tem
2108		que- você [tem que procurar um lugar porque são
2109		dezoito]=
2110	Alice	[Atrapalha to falando atrapalha]
2111	Beth	= eu tinha eu pedi pra ter só dezoito cadeiras já viu
2112		as carteiras do ***** que são enormes agora, então
2113		colocar em semi-círculo
2114	Alice	É?
2115	Beth	É são enormes
2116	Roberta	É um quadrado, é grande um quadrado
2117	Alice	Eu quero essas. [As crianças reclamavam tanto,
2118		Roberta]
2119	Beth	[E pesadas né? Pra arrastar?]
2120	Alice	As crianças sempre falavam porque , cara, né?
2121	Beth	Mas cai tudo de qualquer maneira
2122	Roberta	Cai de qualquer jeito
2123	Alice	Mas vou te falar, essa é muito pequena, não cabe o
2124		estojo
2125	Roberta	Não é tão grande é não cabe
2126	Beth	Não cabe e tem eu onde põe embaixo ou põe no chão
2127	Alice	Sim, tanto que assim pra pintar ou pra desenhar
2128	Roberta	Chão. Eu também
2129	Beth	E como demora né? Você com oito imagina eu com dezoito
2130		de idade de sete a nove
2131	Alice	Mas eu te- eu tinha um [Super Kids 4 de dezenove,
2132		chão]
2133	Beth	[e aquelas cadeiras] criança
2134		tem pace dif- different pace
2135	Roberta	Ah mas eu sempre fava time "You have four minutes.If
2136		you don't finish, [finish at home."]
2137	Alice	[I:sso]
2138	Beth	[No:ssa].
2139	Alice	Se não a gente pira
2140	Beth	Ah sim mas isso no final da aula né
2141	Roberta	[Não mesmo assim no meio]
2142	Alice	[Não é, no meio]
2143	Roberta	Chega uma hora que é hora de close your books

2144	Alice	Online stowatch
2145	Roberta	E é isso, vamo fazer outra coisa, exatamente eu usava
2146		um timer se não:
2147		
2148	Beth	Não close your books não os meus quando eu mandava
2149		open the books "Nã:o" depois todo aquele mise en scène
2150	Roberta	Se não dura a aula inteira quer dizer dura a aula
2151		inteira pra dois ou três porque o resto:
2152	Alice	Acabou. Tá zoando.
2153	Roberta	Tá zoando, exatamente
2154	Beth	Não, eu, abro o workbook, vamos fazer essa atividade
2155		hh
2156	Roberta	hh faz o challenge
2157	Alice	Ah, acabou rápido? Se deu bem, hein, challenge!
2158	Beth	Eu tenho eu tenho um que vai até pro Teens 1 um
2159		coleguinha já entrou já sabendo o: colega dele já tava
2160		no Teens 1, ele fez Teens 1 e Teens 2 agora então ele,
2161		o acordo foi ele ficar aqui no Super Kids 1 e Super
2162		Kids 2 mas ele tem nove anos aí vai pro Teens 1. O
2163		outro que era espertíssimo vai pular também porque era
2164		amiguinho dele e a Liliane veio me perguntar e eu
2165		falei "Não, tudo bem, ele dá conta. [Dá conta e a mãe
2166		tem que observar]
2167	Alice	[Dá conta, é porque o Teens
2168		também é um início]
2169	Roberta	É um início, exatamente, o Teens é inicial
2170	Beth	É é, mas tem criança que ()
2171	Roberta	É claro que se a criança vem do Super Kids ela é muito
2172		melhor
2173	Alice	Ah, sim. Eu tinha uma turma de Teens:, linda
2174	Beth	Que veio do Super Kids?
2175	Alice	Vinha toda do Super Kids. Era só inglês o tempo
2176		intei:ro e qualquer coisa, eu dava uns troços difíceis
2177		eles faziam hh, é outro nível cara, porque são dois
2178		anos né exposto ao idioma.
2179	Roberta	É, é bem diferente. Por mais que a criança tenha sido
2180		fraca [no ki:ds e tal]
2181	Alice	[É, por mais que] é ela ainda assim ela tem
2182		vantagem em relação aos outros
2183	Beth	Tem. Tem até conhece- conhecer já [o sistema do
2184		cur:so]
2185	Alice	[A quantidade de
2186		vocabulário] que ela viu? Né?
2187	Beth	Eles vinham trazendo da escola eles aprendiam na
2188		escola "Ai aprendi esse animal também na escola" não
2189		sei quê e aí vambora e roupa flip "Tia, você não
2190		ensinou flip flops"
2191	Alice	Sabe o que os meus quiseram saber?
2192	Roberta	O quê?
2193	Alice	Ornintorrinco
2194	Roberta	Hum: eu num sei ornintorrinco.
2195	Beth	Ah:
2196	Alice	Platyplus
2197	Roberta	Caraca eu num sabia.
2198	Alice	Como é que se- "How do you say ornintorrinco?" Tudo
2199		por causa da porra do Phineas e Pherb
2200	Roberta	Ah, porque tem um ornintorrinco? Nossa, eu não saberia

2201		também
2202	Alice	É, vamos no Google, Tio Google
2203	Beth	Ah, eu faço isso em qualquer nível
2204	Roberta	Ah não eu também, eu num invento que sei não
2205	Alice	Eu num lembrava nem desse animal em Português
2206	Beth	Eu aliás nunca inventei eu sei de colegas que inventavam mas desde que eu comece- desde que eu
2207		[comecei na minha vida eu não eu não me preocupo]
2208		
2209	Roberta	[Tem professore que eu já observei aula que inventou coisa], diz que você num sabe mas num inventa
2210		
2211	Alice	Eu falei gente "Pleti- é ornintorrinco eu não sei não, [Google"]
2212		
2213	Roberta	[É], num sabe num sabe
2214	Alice	gente, a agente tem todas as ferramentas em sala num precisa. Até com- às vezes eu tenho um branco de como pronuncia, "Po, gente eu não lembro como que pronuncia, boto lá, pin"
2215		
2216		
2217		
2218	Beth	Como é que é o nome daquele daquele passarinho que é o cockatiel em Português como é que é o nome? Ah, esqueci, até Michelle tem um um um [aquele que bate as perninhas]
2219		
2220		
2221		
2222	Roberta	[Ah ah cacatua? É
2223		o:]
2224	Beth	Não, cacatua não
2225	Roberta	É: periquito papagaio hh
2226	Beth	hh não é aquele bonitinho que tem o
2227	Alice	Aquele que tem a asinha
2228	Roberta	É pois é
2229	Beth	É, esqueci o nome dele. Botaram numa prova oral do Avançado, o nome semelhante ao de Português, aí eu tava assim olhando falei "gente", acho que era Anninha que tava de gerente "isso aqui tá errado, Anna". Porque meus alunos tinham no avançado.
2230		
2231		
2232		
2233		
2234	Alice	Como assim botaram no avançado? Na redação?
2235	Beth	Não, no: no: slide no slide do avançado 2, aí eu: até a a Anninha mandou email "Não, não é isso não", porque até o Rob ele não sabia como era o nome do bicho e eu tive que aprender o nome do bicho porque:
2236		
2237		
2238		
2239	Roberta	Mas enfim
2240	Alice	Fala, vamos
2241	Roberta	Outra coisa que vocês tinham falado era a coisa de vocês que vocês gostam de usar todo o material que tá disponível assim quando começa a dar um curso pra vero que que funcio:na o que que não funciona. [E aí, como é que foi?]
2242		
2243		
2244		
2245		
2246	Beth	[assim]
2247	Roberta	Que que vocês acham que funcionou, que não funcionou:?
2248		Vocês tentaram usar tudo mes:mo?
2249	Alice	Cara, eu usei, a- assim [eu só fiz sele- eu fiz seleção]
2250		
2251	Beth	[Eu só descobri, sabia que eu descobri que no final do do online book] tem exercícios extras atividades extras de cada unidade descobri na última né porque eu fui até embaixo hh tá chegando o Super Kids 2 eu falei assim "Cara, não acredito" aí da última unidade eu vi mas eu gosto eu gosto principalmente as atividades que sejam diferen:tes, online, jogos, [então pra mim]
2252		
2253		
2254		
2255		
2256		
2257		
2258		

2259	Alice	[Mas cê diz book pra livro ou online
2260		manual?]
2261	Roberta	Não de tudo, manual, livro, porque lembro que vocês
2262		tinham falado [que gostam de usar tudo manual, livro,
2263		flashcards:]
2264	Beth	[Tem aquele- aquele book grande aquele
2265		livro grande] ficou mais complicado eu sentei as
2266		crianças no chão sentei no chão abri aquele livro na
2267		frente e ficava assim tem um livro grande uma historia
2268		boa
2269	Alice	Toys. Toys
2270	Beth	É, só tem um só tem um
2271	Roberta	É um por semestre, no primeiro semestre foi o: d:o
2272		Where are the animals? [E no segundo semestre My Toys
2273	Alice	[Que é:]
2274	Beth	Eu sou muito caxias eu sou muito disciplina- caxias
2275	Roberta	É porque não é uma história história
2276	Beth	[E dá pra usar]
2277	Alice	[Esse ano eu não] vou usar quer dizer vai vir, eu vou
2278		usar, mas eu vou contar- porque:
2279	Roberta	O My My Toys também não é ou é?
2280	Alice	Não o My Toys [tem é é]
2281	Roberta	[O My Toys tem]. O do Super Kids 3 é
2282		também é: The Grasshopper
2283	Beth	Mas veio é veio pequenininho
2284	Alice	É veio mini mas a gente também tinha o grande
2285	Beth	Veio pequenininho aí eles leram depois fizeram as
2286		ativida:des
2287	Roberta	É esse semestre eles tinham, né, porque no outro deu
2288		errado o o pedido da editora aí eles não tinham o
2289		livro
2290	Alice	Agora, aí o que, eu às vezes incluo quando tem também
2291		outra história
2292	Roberta	Uhum
2293	Alice	Ta? Porque eu to nessa vibe de fazer lesson plan de
2294		história aí então
2295	Roberta	Tá curtindo, né?
2296	Beth	Ah:
2297	Alice	To curtindo
2298	Beth	[Eu uso só o que tem no livro]
2299	Alice	[Eu usei alguns até livros] e lesson plans do ***** In
2300		no Super Kids. E: eles adoram. Realmente [então eu
2301		tirava o último dia da unidade]=
2302	Roberta	[Storytelling é uma
2303		coisa que criança curte]
2304	Alice	= e dava, eu fazia toda a aula baseada na históriae
2305		realmente assim foi uma coisa que eu adicionei que eu
2306		não vou tirar porque eles gostam muito disso.
2307	Beth	Aquele Pequeno Príncipe, nós tivemos um projeto lá na:
2308		na filial Botafogo. Então tinha um um no Youtube a
2309		história com a figura com a legenda aquilo eu dei até
2310		mostrei até pra: aluno o máximo que eu tive agora foi
2311		intermediário 2
2312	Alice	O Pequeno Príncipe dá pra- tan:tas
2313	Beth	Gente, mas eles ficava- eu ficava mas eu ficava lendo
2314		aquele aquilo que diziam em inglês e eu explicava às
2315		vezes em Português e eles olhavam e daqui a pouquinho
2316		já ficavam esperando porque claro o inglês é muito

2317		sofisticado e eu explicava mostrava dizia alguma
2318		palavra em inglês
2319	Roberta	Isso hoje é em dia é uma facilidade que a gente tem
2320		porque no YouTube você tem várias histórias, você bota
2321		aquilo grande ali no quadro digital
2322	Alice	É
2323	Roberta	É como se você tivesse com um Big Book
2324	Beth	Não assim não e mostra assim que que encontrou o rei,
2325		encontrou essas pessoas aí eu parava a cena aí
2326		explicava aí contava o que tinha entendido mas ta
2327		dizendo em Português e Inglês mais Português do que
2328		Inglês, mas eles ouvindo em Inglês e vendo
2329		visualizando pra identificar
2330	Alice	Mas história cara, história
2331	Beth	E eles ficaram assim aí eu fiquei assim ca:ra o maior
2332		silêncio, funcionou
2333	Alice	É
2334	Beth	É uma coisa assim né
2335	Alice	Não porque você vê o foco cara, o Pequeno Príncipe
2336		você pode trabalhar com criancinha, com adolescente e
2337		tem várias questões ali embutidas, é só você achar um
2338		viés e trabalhar
2339	Beth	Aí também a moral do Pequeno Príncipe daquelas, aí eu
2340		falei, traduzi porque a gente e e e illustrei com eles
2341		assim da da vida deles eles ficaram assim. Ah porque
2342		eu tenho também que passar pra eles aqueles valores né
2343		porque até pra me ajudar em sala de aula
2344	Alice	É óbvio
2345	Beth	[Respeito um ao outro]
2346	Roberta	[Mas eu acho que isso é o mais legal] de historinha
2347		assim sempre tem uma moral né?
2348	Alice	É, uma moral, e aí, na sua casa? Aí eles falam
2349		Português né?
2350	Beth	Não essa: olha eu fiquei até fiquei um pouco frustrada
2351		porque no final achei que devia ter falado mais
2352	Roberta	Eu acho que volta naquela coisa que a gente falou, que
2353		[a aula de inglês não é só aula de inglês né, você tem
2354		outras coisas ali de socialização de valores]
2355	Alice	[você conta uma história aí você pergunta "que que
2356		você aprendeu? What have you learned?"] mas eles é
2357		Super Kids 2 what have you learned ele não vai saber
2358		mas aí eu explico mas aí você que eles entenderam. Que
2359		a parte de compreensão foi atingida, porque se eles
2360		conseguem dizer que que eles aprenderam naquela
2361		história
2362	Roberta	É porque eles entenderam a história né?
2363	Alice	É, entendeu, então ali você você tem o seu:
2364		termômetro.
2365	Beth	Eu contei né, do aluno esse que vai pular pro Teens 1
2366		que eu falava assim que eles ficaram me chamando "Tia,
2367		tia, tia, teacher" eu "My name is Beth, my nam-" aí
2368		ele falava assim "My name is Beth!" aí ele olhava pra
2369		mim e assim me sacaneando "My name is Beth!" aí eu puta
2370		que pariu
2371	Alice	Mas eles
2372	Beth	Não mas aí de repente falaram ficava assim "ai sai da
2373		frente" eu "excuse me, please?" aí um dia veio o
2374		excuse me please e eu "Ai alguém internalizou"
2375	Alice	Alguém tá () porque a criança é ali ó

2376	Beth	[É automatizado]
2377	Roberta	[Do nada vem]. E o o manual, vocês usaram com o Super Kids 2?
2378		
2379	Alice	Online?
2380	Roberta	É é
2381	Alice	Usei.
2382	Beth	Eu sempre via.
2383	Alice	Eu usei. [Eu não seguia à risca ou tudo mas eu seleciona- eu não seguia o step-by-step mas eu: ultrapassava mesmo. Se você fosse fazer tudo ali não ia rolar. Mas eu pega:va, é alguns warm-ups eu não eu achava que não dava porque ia ficar warming muito demorava muito pra fazer]
2384		
2385		
2386		
2387		
2388		
2389	Beth	[Eu podia não seguir à risca não usar todo mas eu sempre via as ideias que vocês sugeriam de warm up é não eu acho que não dava Roberta, ultrapassava uma hora de aula porque aquilo lev- dependendo do grupo agora warm-up follow-up, a maneira de apresentar e eu é e eu sou muito eu sou muito by the book] eu lia o livro toda vez que eu pego um livro, eu tenho dificuldade de me des- de me desprender disso eu acho que já já é é um eu sou um pouco metódica é uma coisa assim que até me irrita, eu tenho que ver o que que tá sugerido ali o que o manual o que o [Teacher's Manual]
2390		
2391		
2392		
2393		
2394		
2395		
2396		
2397		
2398		
2399		
2400	Alice	[Eu prefiro]
2401	Roberta	Essa é essa é uma outra pergunta que eu tinha pra vocês sobre o livro assim que daquela nossa outra conversa assim que acho que o livro ele a gente sempre volta no livro né, vocês voltaram sempre no livro, qual a importância pra vocês do livro, na aula, assim, vocês vão preparar a aula, [que que é]
2402		
2403		
2404		
2405		
2406		
2407	Alice	[Ah: no caso] desse li:vro, ele é da onde sai a aula
2408		
2409	Beth	Gente eu acho que a o [livro é a base da aula, né, o o o o o Roberta eu acho que se a gente num todo o livro todo o book online é aonde a gente é o o ponto de partida, não tem jeito]
2410		
2411		
2412		
2413	Alice	[Eu num faço uma aula e vou usar ele, ele não é material de apoio é da onde sai a aula] tudo o que sair vai baseado ali
2414		
2415		
2416	Beth	Você me dá um nível eu não vou inventar um programa praquele nível, eu vou seguir o material que já tá que é que eu sou muito obediente, a instituição disse pra usar aquele livro [eu dali:]
2417		
2418		
2419		
2420	Alice	[Não eu nem sempre] mas no caso de Super Kids a minha aula é baseada no livro.
2421		
2422	Beth	Não mas eu acho que-
2423	Alice	Não assim mas se eu for montar se eu for pensar numa atividade que não esteja ali vai ser mas vai ser pensando naquele conteúdo ali.
2424		
2425		
2426	Beth	Mas o Alice em qualquer nível porque o aluno vai ter uma tem que ter um
2427		
2428	Alice	Não mas às vezes você quer apresentar um present perfect da vida você precisa dar com aquilo ali
2429		
2430	Roberta	É às vezes você quer adaptar quer fazer uma outra coi:sa
2431		
2432	Alice	Mas depois você leva pra ali
2433	Beth	Você não vai apresentar com o livro, porque o livro num te dá step-by-step de apresentação daí tem todas
2434		

2435		as apresentações online e eu preparo a minha porque
2436		também acho que o professor preparou aquilo pro grupo
2437		dele e eu desenvolvo a minha tanto que eu tenho
2438		PowerPoints preparados na minha página, eu tenho no
2439		meu flash drive e eu na hora também vou substituir
2440		pinta aquilo mas aí isso [daí já é uma questão de
2441		estar habituada, eu venho de um tempo que não tinha
2442		computador, gente]
2443	Alice	[É mas é: eu pego eu olho eu
2444		olho o que que tá rolando no li:vro.]
2445	Beth	É um material que como a gente que vai ensinar o livro
2446		ajuda, né? Tem ali as atividades ali que vão te
2447		orientar que no final pode haver a cobrança
2448	Alice	Pois é que também depois não como você fugir daquilo
2449	Beth	A cobrança não minha mas a cobrança no futuro do
2450		próximo professor que vai usar aquele material e vai
2451		dizer "o que que a professora anterior fez que num que
2452		num que os alunos [não conhecem esse tipo de exercício
2453		de atividade]
2454	Alice	[Por isso que eu to te falando que
2455		assim] eu uso as ativida:des
2456	Roberta	Não porque a gente tem uma certa liberda:de assim de
2457		não usar o livro de ser by the book o tempo inteiro
2458	Beth	Não isso também é
2459	Roberta	A gente tem aquele unit plan que tem as core tasks é o
2460		que a gente tem que fazer
2461	Alice	Eu ti- eu tive dias de não usar o livro. Mas eu fi-
2462		mas o que eu boleí foi em cima do livro
2463	Beth	Em cima do conteúdo você pode não usar
2464	Alice	O dia em que eles tiveram que levar os brinquedos
2465		deles num sei o que, os brinquedos não podiam ser
2466		qualquer brinquedo, eles sortearam, o brinquedo que
2467		ele iam ti- aí se eles não tivessem, trocavam, mas era
2468		aquele vocabulário ali, tipo eu não ia ficar a tudo
2469		bem podia surgir um "como é que se diz?" óbvio, mas o
2470		foco não era naquilo. Se era robot doll la la l ala
2471		era aquilo ali. Entendeu?
2472	Beth	Mas eu num digo assim isso não acho que a gente, eu
2473		tenho bastante liberdade, eu quando eu vejo assim "ih,
2474		não vai dar certo" eu até tento quando eu vejo assim
2475		"po, não deu certo" e a criança fica assim meio perdia
2476		já sei, eu até anoto no livro. Anoto não funcionou,
2477		[mudar a estratégia, pode ser que funcione até com uma
2478		outra turma no futuro, mas isso eu-]
2479	Alice	[Sim, eu também, atividade que não funciona, é mas já
2480		anoto pra já ficar ligada] na hora de preparar, seu
2481		foi algum mole que eu dei na hora
2482	Beth	E até você preparou alguns PowerPoints ou alguém
2483		preparou, mas eu às vezes preparava pra introduzira
2484		unidade no início lá do Super Kids 1 eu preparava
2485		assim do meu jeito porque eu achava que tinha pouca
2486		coisa online e eu e e eu sou assim, eu sou muito
2487		visual, muito, então por exemplo, eu acho que meus
2488		alunos também, meus clientes são todos visuais que nem
2489		eu hh eu tenho mania de achar que todo mundo é igual a
2490		mim então eu preciso ter ali pra guiar porque como
2491		eram muitos não dá pra ficar [naquele livrinho]=
2492	Alice	[É, no livrinho, é]
2493	Beth	= porque eu preciso apontar eu preciso perguntar cor
2494		eu preciso perguntar algo mais eu exploro exploro,

2495		isso desde sempre, mas eu- cada um tem seu jeito, né,
2496		agora o material é o ponto de partida, claro o
2497		programa você me diz assim ah tem que ensinar cores eu
2498		vou fazer todas as atividades de cores que tiver ou ou
2499		o alfabeto e vai fazer é é soletrar e vai fazer
2500		chamada aluno tendo que dizer eu dizendo o o
2501		soletrando a letra às vezes o aluno tendo que
2502		identificar e dizer qualquer negócio escrever ditado
2503		faço tudo o que tiver que eu conhecer dali e e não tem
2504		muita novidade assim agora no estágio que eu estou mas
2505		tem muita coisa que eu relembro, leio no Teacher's
2506		Guide Teacher's Manual, por isso eu faço questão de
2507		ler pra dizer assim "será que tem alguma novidade" ou
2508		"ih, não faço isso há um tempão"
2509	Alice	Eu adoro ler a parte dos teachers [eu adoro, eu adoro,
2510		todos os livros eu leio aquela parte]
2511	Beth	[Tem professor que
2512		não tem não] e eu nem precisava tanto Roberta porque
2513		eu já começo assim já vi "ih, isso aqui é pra fazer
2514		assim assado" porque já passei por muita: por muitos
2515		textbooks
2516	Roberta	É porque tem muita coisa que é igual nos Teacher's
2517		Guides, muita coisa se repete mas tem muitos
2518	Alice	Sempre tem, porque com o passar do tempo rola, as
2519		pessoas mudam e aí os approaches mudam também então
2520	Roberta	Não e eu acho que esse do Our World ele tem umas uns
2521		hints assim diferentes
2522	Alice	Uhum
2523	Roberta	Umas coisinhas assim mais modernas
2524	Alice	É, tipo até coisa de botar no quadro que eles ensinam
2525		coloca o num sei o que no quadro e pergunta pros
2526		alunos, de repente aquilo ali já foi feito mas de
2527		outra maneira, sabe? Então, muda alguma coisinha então
2528		aí que vem a novidade que não é uma novidade geral
2529		assim super brand new mas tem ali: uma adaptação
2530	Beth	Não e eu procuro ver o que que tá atual pra: clientela
2531		de hoje em dia né porque eu sou de uma geração que
2532		trabalhar com criança era é é [a criança era mais
2533		meiguinha]
2534	Alice	[é um mini adulto]
2535	Beth	A criança era mais realmente mais infantil, hoje em
2536		dia você tem que tá você fala uma palavra ele já
2537		associa com uma palavra pornográfica pronto aquilo já
2538		estragou, a aula já:, então eu gosto de de ver tudo
2539	Roberta	Não isso é verdade mesmo a criança tá bem diferente
2540	Alice	Tá bem, não dá mais
2541	Beth	Daqui- na segunda vez que eu usar já num vai ser igual
2542		já num vou [ler manual não vou ler mais nada]
2543	Alice	[Tem que ver as músicas que eles pedem]
2544	Roberta	É música: hip hop heavy metal essas coisas:
2545	Alice	Tem uma que () tipo AC/DC
2546	Beth	É, e eu passei a tem alguma coisa assim alguma pre- eu
2547		tenho que ver me dá o nome que eu vejo em casa, vídeo,
2548		YouTu:be [e tal eu vou catar]
2549	Alice	[É porque eu já sei]
2550	Roberta	[Música eu também não passo assim] não passo
2551		de
2552	Alice	Não porque quando me pede eu não conhe- não quando me
2553		pede e eu não conheço eu também não não, mas como eu

2554		sou [sou criança hh eu já conheço quase tudo]
2555	Beth	[Mas tem criança que fala “não não professora não
2556		tem tá tudo bem”. Tem aluno de básico de Teens são
2557		assim “não não tem nenhuma cena não” ou ou ou fala
2558		assim, tem aqueles sempre bonzinhos “professora não
2559		passa não”
2560	Alice	É hh
2561	Roberta	É porque aí sempre tem o:
2562	Alice	É tem uns que a gente pensa que são bobinhos mas não
2563		são tão bobinhos
2564	Roberta	Não a minha turma de Super Kids, ano passado eu tinha
2565		um Super Kids 3, os alunos ficavam até tarde da noite
2566		assistindo Big Brother cara, aquelas baixarias de Big
2567		Brother
2568	Alice	Ai não
2569	Roberta	Eu ficava gente: eles chegavam de manhã já sabiam
2570		todas as [baixarias, todos os palavrões, todos os
2571		barracos]
2572	Beth	[E olha que olha que vocês são bem mais
2573		novas] do que eu, vocês tão mais próximas deles do que
2574		[eu porque eu to achando que que criança tá assim:]
2575	Alice	[Ah mas eu acho que a mãe deixar criança ver Big
2576		Brother?]
2577	Roberta	[Eu acho um horror]. Primeiro que já é hora de criança
2578		tá dormindo há muito tempo, depois pelo tipo de
2579		programa, que é isso gente?
2580	Alice	Não não tem que ter censura gente [não é tudo da TV
2581		não]
2582	Beth	[E aqueles que] eu
2583		vou dormir nove horas aí o outro “nove horas? Ai eu
2584		vou dormir onze horas”, que? Eu vou dormir no máximo
2585		às dez. [Que é isso gente? Ó precisa tá alerta de
2586		manhã.]
2587	Alice	[As mães não regulam nada]
2588	Roberta	É, enfim, outra coisa, é: pensando no papel do
2589		professor e aluno, lendo né a transcrição da nossa
2590		conversa e tal eu percebi que, assim, parece que o
2591		professor ele é um pouco mais ativo do que o aluno,
2592		pensando na criança, [que que vocês acham, é isso
2593		mesmo?]
2594	Beth	[Ele é mais ativo, ele é
2595		centralizador] pelo menos eu fui por causa do número
2596		grande de alunos, então eu- num dá eu acho que o
2597		professor ele pode ser centralizador em qualquer nível
2598		ele ainda é né [eles ainda não conseguem ser
2599		totalmente autônomos.
2600	Alice	[É porque é: é a gente que] bota a
2601		ordem, acho que é a gente que organiza.
2602	Beth	Uhum
2603	Alice	Mas assim, no meu caso que o grupo é menor, é: eu num
2604		vejo muito assim não, eles trabalham bastante sabe? Eu
2605		num fico muito com a coisa pra mim não tipo tipo eu
2606		dou as instruções e passo a bola eu tento num dar as
2607		instruções e passo a bola, ensino a música e passo a
2608		bola, ensino a coreografia e passo a bola
2609	Beth	Mas de qualquer maneira é [você você que tá passando a
2610		bola você que tá organizando você que tá escolhendo o
2611		que é dado você que tá guiando o tempo todo você que
2612		tá monitorando o tempo todo]

2613	Alice	[Mas é quem organiza. Sim,
2614		mas isso não tem jeito, tem que ter um líder, acho que
2615		a gente é o líder. Assim:]
2616	Roberta	Mas você acha que pensando especificamente na criança
2617		é diferente dos outros níveis? Você acha que o papel
2618		do professor ele é: você acha que o professor ele
2619		acaba sendo mais centralizador ou mais ativo porque é
2620		uma aula pra criança? Ou você acha que em todos os
2621		níveis é assim?
2622	Beth	[Não eu acho que eu sou mais ou menos] em todos os
2623		níveis assim
2624	Alice	[Não não eu também.] Eu acho que a diferença é que a
2625		gente tem que trabalhar mais uma coisa da routine [uma
2626		parte mais comportamental]=
2627	Beth	[É,
2628		uhum]
2629	Alice	=do que por exemplo [um adulto que já tem a sua
2630		personalidade formada, então a gente tem aí também]
2631	Beth	[É é eu to- em relação a avançado,
2632		intermediário] talvez é seja mais prático deixar a a
2633		aula ser você entregar a missão e eles fazerem aquele
2634		pair work de dez quinze minutos você mudar workbook
2635	Alice	[É eu acho que assim a gente tem a: tem que mudar
2636		rápido]
2637	Beth	[A criança não você tem que tá modelan:do] você tem
2638		que tá guian:do você tem que tá ven:do quem tá também
2639		a disciplina você tem que tá [é: monitorando o pair
2640		work cê cê e eu sei com quem deixar com quem deixar
2641		assim]=
2642	Alice	[É você tem uma questão
2643		aí de disciplina maior que nas outras]
2644	Beth	=é eu falo assim "vocês já entenderam, vocês conse- dá
2645		pra fazer sozinho, né?" aquela dupla mas tinha depois
2646		eu tinha que acompanhar porque eu mudava os alunos a
2647		toda hora porque eles se ressentem né
2648	Alice	É eu acho que é porque como ele é um indivíduo ainda
2649		assim em fase inicial você tem um papel também
2650		exemplar né de ser um exem:plo
2651	Beth	Ah é bo- boa observação, eu acho que isso é nos níveis
2652		iniciais você é muito mais atuante, muito mais
2653		presente.
2654	Alice	Né? Porque eles precisam mais, né? [Daquela força
2655		daquele apoio]
2656	Beth	[De de é e a
2657		criança espera] isso sempre.
2658	Alice	Mas a criança ainda tem- se você pega um Flex, você
2659		não vai trabalhar a questão da personalidade do aluno
2660	Beth	Não e eu acho que isso é em geral é Super Kids e
2661		Teens, né?
2662	Alice	É
2663	Beth	Do início ao fim do primeiro estágio do Teens 1 ao
2664		Teens 4 você tá sem- eles esperam isso de você acho
2665		que eles esperam o comando eles ficam ali esperando
2666		qual é o próximo step, o que que é pra fazer em
2667		seguida? Porque você tem que tá dando [todas as quase
2668		coor- coordenando]
2669	Alice	[E em relação
2670		também ao tempo das coisas] né tipo de trocar de
2671		atividade isso também parece que a gente aparece mais

2672		por isso porque a variedade de: de de de atividades
2673		que a gente tem que propor numa aula de Super Kids é
2674		maior, porque o tempo deles [é menor então a gente
2675		fica mais atuante, a gente fica mais atuante]=
2676	Beth	[Sim, e Teens também porque ele
2677		tem mais atenção]
2678	Alice	=porque a gente tem essa esse papel de fazer com que
2679		eles troquem de atividade então parece que a gente
2680		aparece mais também né
2681	Beth	Não e eles se se eles contam eles rely on us, pra tudo
2682		né
2683	Alice	É é
2684	Beth	Assim pra: a agora é o momento de que eu acho que a
2685		menina já fica assim "já terminei!"
2686	Alice	É
2687	Beth	Até o Teens é assim "I finished!" e adoram né às vezes
2688		o livro já tá é do irmão tá completo e vira assim "I
2689		finished!" do Teens e eu vou ligar pra mãe olha
2690		apagaram ele não apagava, isso me mata
2691	Roberta	Não e o pior é que apaga mas ainda dá pra ver
2692	Alice	Não dá cara, é aquele papel de revista
2693	Beth	Eu adoro as mães que tem filhos na mesma turma cada um
2694		tem seu livro
2695	Alice	Claro! Não quer ter dois filhos? Paciência né gente,
2696		tem que ter dois livros. Sinceramente, eu só tenho
2697		uma.
2698	Beth	Não mas às vezes são gêmeos e e hh eles eles já não
2699		gosto de eles estarem na mesma turma, nem irmãos nem
2700		primos [na mesma turma porque a mania é trabalhar
2701		junto eu não eu faço assim "senta separado"]
2702	Alice	[É mas às vezes realmente em curso não dá, aí
2703		realmente] Po, imagina a mãe levar um pra:
2704	Roberta	É é. Agora, tem que ter dois livros né? A criança tem
2705		que ter a sua individualidade né, tem que ser
2706		reconhecido como um separado, porque já é gêmeo
2707	Beth	Não eu tive esses irmãos usando o mesmo livro passando
2708		de- horários diferentes passa pra um passa pra outro
2709	Alice	Aí tem um que vai faz tudo
2710	Beth	E o outro não faz nada
2711	Alice	Aí fica em defasagem
2712	Beth	Mas eu acho que isso eu e e realmente, níveis iniciais
2713		e criança principalmente eles esperam eles esperam que
2714		a gente esteja ali, eles contam com a gente eles se
2715		sentem seguros [e a gente tem que tá ali coordenando,
2716		e conectando as coisas né.]
2717	Alice	[É, a gente tem que começar a
2718		introduzir a questão da autonomia]. Eu acho que o
2719		nosso papel ali é introduzir a importância deles serem
2720		independentes
2721	Beth	Mas eu acho que eles são alguns já tem [a autonomia
2722		inclusive porque eles entendem o que que é pra ser
2723		feito eles conseguem]
2724	Alice	[Não mas aí é
2725		claro que tem a dificuldade tem a: diferença entre
2726		peessoas isso aí é normal qualquer lugar]
2727	Beth	Não a gente num tá falando assim olha às vezes fala
2728		assim que num fez dever de casa, [se vira, se vira,

2729		tem que corrigir ou conferir procura no: vê com o
2730		colega
2731	Alice	[Não mas eu acho que
2732		a gente tem que propor] atividades que eles trabalhem
2733		lá por conta própria mesmo que às vezes não funcione
2734		como a gente espera só pro cara começar a entender que
2735		e ele vai se tornar autônomo a cada passo que ele for
2736		dando.
2737	Beth	Mas isso é em qualquer coisa. "Ô tia, eu num consigo
2738		cortar". "Ah, consegue sim. Vamos lá vou mostrar, pega
2739		a tesou:ra" "Tia não consigo destacar a folha" Aí eu
2740		assim "abre bem o livro agora vai" não porque até
2741		nisso a gente já vai
2742	Alice	É, "não to conseguindo enfiar a folha no portfolio"
2743	Beth	Também hh é isso aí é um inferno, final da aula aquele
2744		tira e bota eu falo "eu vou ajudar mas da próxima vez
2745		você vai fazer sozinho"
2746	Alice	É
2747	Beth	Ai o tempo todo, isso é difícil
2748	Alice	"Faz assim com a mão", já dei vários macetes hh
2749	Beth	E eu não sou mãe e e u não sou mãe então tenho que
2750		ficar ali parece que eu tenho um monte de filhos
2751	Roberta	Ah mas a gente sendo professor eu acho que a gente:
2752		tem várias dicas de maternidade hh
2753	Alice	Várias, eu uso, eu fui professora antes de ser mãe,
2754		então eu tenho mais referencial de professora com a
2755		minha filha do que ao contrário, faço coisas de sala
2756		de aula
2757	Beth	Haja criatividade presença de espírito baixar o
2758		incorporar o santo hh
2759	Alice	Gente, esse ano ela teve dever de casa toda semana.
2760		Recortar, colar, pesquisar, ler um livro, procurar na
2761		revista figuras que tenham a ver com o livro claro que
2762		era eu que fazia mas assim era procura aí abre aí a
2763		revista vamo lá, ela tinha dificuldade de encontrar
2764		mas ela que ia folheando, eu cortava porque ela não
2765		sabe cortar, agora você cola, ficava tudo cagado
2766	Roberta	Ah, mas tem que ser gente, é assim que vai aprendendo
2767		né?
2768	Beth	Eu acho que isso isso é o que ela falou, isso é o que
2769		a gente faz em sala de aula também, né Alice? É isso
2770		que a gente faz em sala de aula também.
2771	Alice	Pois é
2772	Beth	A gente, eles tem que fazer um [reconhecimento do que
2773		eles estão aprenden:do, entendendo. Internalizar e
2774		assimilar eles não tão assimilando muita coisa mas
2775		eles tão criando a rotina e o vocabulário que é o que
2776		eles vão se lembrar e vão mostrar pro pai]
2777	Alice	[E ele tem que se
2778		sentir dono daquilo ele tem que se sentir dono
2779		daquilo, o trabalho é dele. Eu falava, se eu cortava,
2780		o João é que não queria cortar]
2781	Beth	Vão dizer o lion, o num sei o que
2782	Roberta	Essas estruturas que vocês falam do excuse me, sorry,
2783		essa é a base que ele vai ter que levar pra:
2784	Alice	Pra tudo
2785	Roberta	Pra tudo
2786	Beth	É e isso tem que automatizar né, ainda assim chega no
2787		intermediário no avançado dá fica querendo falar

2788		português a toda hora mostro lá o cartazinho aí me
2789		poupe gente
2790	Alice	É fogo, no intermediário
2791	Roberta	Mas eu acho que no intermediário é a idade mais
2792	Alice	Rebelde
2793	Roberta	Eles ficam rebeldes, ficam de saco cheio da vida, eles
2794		são depressivos ou eles são tipo tô nem aí pra você
2795	Beth	Eu tive um intermediário 2 com dezoito também, eu
2796		mereço duas turmas com dezoito
2797	Alice	É brabo pra monitorar, né?
2798	Beth	Sabe que Jana tem turma assim no Jardim Botânico
2799		também eu falei "Jana!" com vinte vinte e um a gente
2800		em Botafoque também tem
2801	Alice	No Jardim Botânico tem pouco professor, não dá conta
2802	Beth	Acho que tem poucos horários também né?
2803	Roberta	É porque o horário que todo mundo quer é seis da
2804		tarde, é o horário
2805	Alice	É, aí tem aquela coisa da: tem que enfiar em alguma
2806		lugar
2807	Beth	Mas a minha turma de dezoito era boa.
2808	Alice	É complicado pra monitorar.
2809	Beth	Você tem que ser a estrela do show né, o tempo todo
2810		você tá fazendo um show e é aí que você pergunta os
2811		alunos tem mais autonomia, não você tá alerta você tá
2812		qual é o próximo step e pra deixar eles um minuto
2813		virarem pro lado pro colega e ficarem qué qué qué qué
2814		qué o tempo todo, é o tempo todo é isso que eu acho
2815		que [acontece em qualquer nível a gente tem que tá a
2816		gente tá connecting os dots ali o tempo todo]
2817	Alice	[É, gente, a gente é figura de autoridade, tem que
2818		ter né. Você tem lá uma orquestra.]
2819	Beth	É, exatamente
2820	Alice	Tem que ter o cara lá com a batuta senão degradingola
2821		então eu acho que é meio isso sabe? É tipo um maestro
2822		ali que faz a banda tocar, porque senão cada um vai
2823		tocar uma música e:
2824	Beth	Eu acho que a autonomia vem naturalmente, [a cri- o a-
2825		eu co- eu co não, tipo assim, do aprendizado]
2826	Alice	[Não acho
2827		que ela vem naturalmente não]. Se você não trabalhar
2828		aquilo desde a fase inicial ele não chega autônomo,
2829		mais pra frente, não chega.
2830	Beth	Ele nunca vai ser totalmente autônomo, [nenhum nível,
2831		mas o que eu digo é que ele vai]
2832	Alice	[Nunca mas se
2833		você num se você num desde menino] torcer o pepino,
2834		ele vai ser aquele moleque de de de sei lá treze anos
2835		que chega em casa e vai largando a cueca num sei o
2836		que num num é verdade, porque a minha filha ela chega
2837		em casa, ela tira o sapato eu não preciso mais falar.
2838		Ela guarda o sapato. Ela não deixa aquilo espalhado. E
2839		se deixa no chão, tira, cata. Sujou, limpa, pega o
2840		pano pra limpar quando ela suja hh. Mas porque? Pra no
2841		final das contas não ter mais um bando de bocó esse
2842		bando de bocó que tem aí que é tudo mamãezinha
2843	Beth	Mas eu acho que eles se tornam auto- autônomos na
2844		medida em que eles vão fazer as atividades, por conta
2845		própria, [os deveres, dever de casa.]
2846	Alice	[Mas se a gente em casa]

2847	Beth	Mas a gente também impõe um ritmo, essa turma de
2848		dezoito, ouvi dizer que não que com o professor
2849		anterior não fazia muito dever, aí começou assim
2850		"Olha, preciso conferir?" então eu passava assim e
2851		olhava
2852	Alice	Mas eu sempre confiro
2853	Beth	"Mas você nem viu!" eu falei assim "eu to vendo, eu
2854		sou alta, eu de pé já estou vendo quem fez e quem num
2855		fez". E quando eu chamo? Se engasgam eu vou lá "ah eu
2856		num fiz esse" eu vou lá "num fez esse? Teve
2857		dificuldade nesse?" "Você num fez esse e os outros
2858		né?". Aí comecei a cobrar e corrigir também, tem um
2859		momento de correção e tem que criança que automatiza
2860		né, depois do warm-up já tá esperando hh abre o livro
2861		eu acho muito engraçado ["o dever de casa, o dever de
2862		casa" e eu "vou corrigir no final da aula"]
2863	Alice	["Pode fechar, num vou ver
2864		agora não" hh] eu troco a ordem direto faço no meio no
2865		fim num tem essa não
2866	Beth	Não porque às vezes eu queria in- da a partir do warm-
2867		up introduzir alguma outra coisa então aquele aquilo
2868		ali ficava muito
2869	Alice	Que tinha a ver né?
2870	Beth	Mas aí eles já vinham é tem que ter automatizado
2871	Roberta	Mas eu acho muito legal essa coisa quando eles começam
2872		a introduzir a rotina. Eu lembro quando eu pedia o
2873		livro eu sempre que pedia o livro eu já pedia o
2874		portfolio pra eu ver se tinha algum reca:do e tal,
2875		depois de algumas aulas e eu pedia pra abrir o livro
2876		eles já botavam tudo na minha mesa os portfolios eu
2877		nem precisava pedir.
2878	Alice	Os meus já ficavam com o dedinho assim porque eles
2879		sabem que eu vou carimbar no: eu gram grampeio o:
2880		homework agenda, então eles já ficam com o dedinho,
2881		eu "marca com o dedinho!" que aí eu eu vejo já vira eu
2882		pum senão demora muito
2883	Beth	Eu eu eu também pregava era os avisos. Na primeira
2884		folha do livro, na capa, o convite "é pra você mostrar
2885		pro seu responsável" hh. Que a Liliane ().
2886	Roberta	Convite é complicado porque os pais, os pais não
2887		acompanham né?
2888	Alice	Ah não não
2889	Beth	Não não acompanham
2890	Roberta	Mas enfim, eu acho que é isso meninas, vocês acham que
2891		tem alguma coisa assim que ainda podia ser melhora:da
2892		podia ser muda:da no curso?
2893	Beth	Mas vai haver assim é:
2894	Roberta	Algum material que vocês sentem falta, que que cês
2895		acham que:
2896	Beth	Assim de momento eu num me lembro não eu acho que todo
2897		livro pode ter pode ter aprimorar né, [mas eu também
2898		acho que: nós somos indivíduos diferentes então o que
2899		faz o que é relevante pra um não é relevante pra
2900		outro]
2901	Alice	[É eu acho que:,
2902		é o passo a passo do manual é eu acho que em geral o
2903		que eu escuto é assim] que o passo a passo do manual
2904		num num tá sendo muito doable
2905	Beth	Eu acho que o que devia ficar claro nos manuais que

2906		não é pros professores seguirem à risca e quererem
2907	Alice	É: é
2908	Beth	Tem manual que tem atividade cinco seis atividades
2909		diferentes sobre o presente perfect, você acha que um
2910		intermediário 1 ou 2 é uma coisa assim
2911	Alice	Tem que escolher hh
2912	Beth	Tem professor que ["ai num deu tempo] de completar
2913		tudo"
2914	Roberta	[Segue tudo]
2915	Beth	Eu falei "gen-" "ô Beth, eu num consigo" num é pra
2916		fazer todos, o aluno fica cansado, você faz dois
2917		daqueles porque vai fazer atividade um é jogo outro
2918		num é jogo aí um é é pra fill in the blanks o outro é
2919		pra [escrever, tudo na mesma aula]
2920	Alice	[Não mas no do Super Kids em específico],
2921		independente disso, porque ao no meu ver parece que
2922		são todas propostas para serem feitas, num é igual
2923		aquele que é subitem e aí eu acho muita coisa, tem uns
2924		que tão [muito longos, warm-ups longos]
2925	Beth	[Eu acho que vai variar do pace do professor], eu por
2926		exemplo sou mais de:vagar eu gosto de enfatizar
2927	Roberta	Vai depender até da quantidade de aluno né?
2928	Alice	[Isso]
2929	Beth	[Exato]
2930	Roberta	Porque leva muito mais tempo
2931	Alice	Se você tem um número menor até de repente você
2932		consegue mas mesmo assim eu acho longa, se você for
2933		fazer direitinho bonitinho
2934	Roberta	Sim
2935	Alice	Dando as instruções em inglês blablabla
2936	Beth	O do avançado 1 período passado com o livro novo eu
2937		fiquei assim eu falei com o Marcelo aliás era um dos
2938		que tava tavam também preparando eu falei "Marcelo,
2939		não dá", o PowerPoint todo mastigado, agora faça esse
2940		pair work, ago- isso nem precisava tá porque o
2941		professor isso pode estar para o professor
2942	Roberta	Aham
2943	Beth	Não na tela para o aluno
2944	Roberta	É, [a gente já teve esse feedback]
2945	Beth	[Faça assim faça assado]
2946	Alice	É
2947	Beth	Sabe, você tá ali só as perguntas coisa e tal
2948	Alice	Fica mais limpo né, menos poluído
2949	Beth	Porque fica fica tão mastigado que:
2950	Roberta	A gente teve esse esse feedback já a gente
2951	Beth	Eu mandei escrito hh aí eu mandei aí eu fiquei vai lá
2952		avalia, num sei o que eu falei "não tá vou avaliar" aí
2953		eu tenho colega que falou assim "Só você Beth pra
2954		avaliar, você acha que eles vão ler isso tudo?" "Olha
2955		se não lerem eu pelo menos tô fazendo a minha parte"
2956	Roberta	Não a gente lê pra gente é importante porque eu acho
2957		que muita gente pensa assim "ah, porque eles não vão
2958		fazer nada, ah porque eles não vão ler, ah porque eles
2959		não vão fazer", quando a gente descobre já passou
2960		assim um tempão [e a gente descobre]=
2961	Alice	[E o povo já tá reclamando]
2962	Roberta	= que todo mundo tá reclamando da mesma coisa a gente
2963		"cara, mas ninguém falou"
2964	Beth	As pessoas ficam com medo também de de de reclamar

2965		pela questão de represália sabe, eu num sei, muito de
2966		ficar exposto e achar que tá
2967	Alice	Mas cara, se a empresa pede feedback, [não pode ter
2968		represália]
2969	Beth	[Eu mando tudo
2970		escritinho assim escrevo]
2971	Alice	Né?
2972	Roberta	É claro, não é tipo assim "esse manual é uma droga".
2973		Cara, isso pra gente não adiante nada. Esse é o tipo
2974		de feedback que [às vezes chega, às vezes chega, mas
2975		não é construtivo.]
2976	Beth	[Eu sei eu leio eu leio eu fico lendo
2977		o feedback] de vo- de vocês dos professores que vocês
2978		passam do In-Service, eu fico lendo aquilo
2979	Roberta	Porque às vezes chega um feedback que não é nada
2980		[construtivo] que é agressivo, é ofensivo
2981	Beth	[não, é agressivo]
2982	Roberta	Agora quando o feedback é ah a atividade tal num deu
2983		certo, sabe, por causa disso disso e disso, ah a
2984		atividade tal a aula tal é muito grande, são muitas
2985		atividades, a atividade tal ficou sem movimento ficou
2986		muito parada
2987	Beth	[A gente pode até reclamar pra desabafar]
2988	Alice	[Ah aí é construtivo]
2989	Roberta	[É construtivo]
2990	Beth	A gente pode reclamar verbalmente, no no momento na
2991		filial
2992	Roberta	Sim:
2993	Beth	Agora eu acho que quando você vai mandar [um feedback]
2994	Alice	[Formalizar
2995		né?]
2996	Beth	Não e escrever eu acho que você tem que apresentar
2997		soluções
2998	Alice	Sim
2999	Beth	E falar assim "Por que que, why a a what do you think
3000		about this and that?" numa prova. Eu vou dando
3001		sugestões eu acho que o aluno num tá ainda num tem
3002		discernimento pra fazer esse tipo de exercício numa
3003		prova
3004	Alice	Uhum, [eu também concordo]
3005	Beth	[Porque o Teens acontece] tava acontecendo de
3006		Reading muito difícil a cobrança, e a gente num
3007		trabalha aquilo [aquelas técnicas em sala de aula].
3008	Roberta	[É porque às vezes quem] tá fazendo a
3009		prova pensa que é Teens, tens é adolescente, mas num é
3010		[adolescente, é criança]
3011	Alice	[É, num é, é criança] é
3012	Beth	Eles tão chegando muito cedo
3013	Alice	Tem umas questões de prova de Teens muito maduras
3014	Beth	Eu tive criança no Teens 2 com nove anos es- esse tal
3015		Vinícius, que estava [no Super Kids 2 e a coleguinha
3016		de turma do Imaculada Conceição estava no Teens 2]
3017	Alice	[Mas eu também acho que o
3018		feedback a partir do momento que empresa] porque por
3019		exemplo no Brasas, num tinha espaço pra feedback, o
3020		material é esse, toma e engole
3021	Roberta	É isso aí, né?

3022	Alice	É isso, não tinha espaço então eu agora no momento que
3023		a empresa abre, porque não?
3024	Roberta	Pois é. Bom meninas, acho que por hoje é só. Obrigada
3025		mais uma vez por terem vindo conversar comigo.

Anexo 4: Mensagem de e-mail de Beth com sua reflexão sobre os dados

Olá Roberta,

Tudo bem?

Li toda a transcrição das nossas conversas e me admirei com a percepção do meu discurso quebrado, vago, e pouco fluente. Mas, interação oral é sempre assim.

Enfim, acho que as passagens, de fato, caracterizam o meu perfil pessoal e profissional.

O meu trabalho sempre consistiu em elaborar o conteúdo proposto de forma criativa e variada. Se está claro e interessante para mim, a tendência é que esteja para os alunos também.

Acho que sempre fui consistente em minha atuação profissional. Invisto em facilitar o aprendizado e procuro sempre estimular os alunos. Não quero dar "boring" classes.

Acho que a minha interação com Alice fluiu bem, por que ela me pareceu bastante motivada, animada e criativa. Ela também é preocupada em desenvolver uma aula coerente e me pareceu muito dedicada.

Senti afinidade com ela.

Há muitos professores dedicados, criativos e motivados. Cada qual com sua identidade particular. As diferenças só vem adicionar crescimento para todos. As vezes, os caminhos são diferentes para se chegar ao mesmo lugar. Isso não implica em melhor ou pior atuação. Apesar de mais tempo na instituição e mais experiência na área, estou sempre aprendendo, renovando, me avaliando. Me sinto no mesmo patamar que eles. Sempre caring and sharing.

Quanto aos alunos, acho que a relação professor-aluno está bem mais estreita/próxima ultimamente. Mesmo assim, ainda acho que desempenhamos a função de orientador, guia/líder/facilitador. Acho pouco provável autonomia total devido à um fator cultural e educacional no nosso país. Enfim, tento desenvolver o máximo de autonomia possível em sala.

A minha linha de atuação é basicamente a mesma em todos os níveis. Tento facilitar o aprendizado de uma forma

interessante e criativa.

Espero ter respondido as suas questões satisfatoriamente. Boa sorte na sua tese.

Bjs.,

Beth