

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

FERNANDA RODRIGUES FERNANDES

LAVANDO A ALMA:
análise do contexto de uma sala de aula de língua inglesa de escola
pública sob a luz da teoria do caos/complexidade

GOIÂNIA
2010

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Fernanda Rodrigues Fernandes				
E-mail:	fernandarfernandes@gmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento:				Sigla:	
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	
Título:	LAVANDO A ALMA: análise do contexto de uma sala de aula de língua inglesa de escola pública sob a luz da teoria do caos/complexidade				
Palavras-chave:	Sala de aula de língua inglesa. Sistema complexo. Indisciplina. Escola pública.				
Título em outra língua:	LETTING IT ALL OUT: analyzing an English classroom context in a state school based on chaos/complexity theory				
Palavras-chave em outra língua:	English language classroom. Complex system. Indiscipline. State school.				
Área de concentração:	Estudos Linguísticos				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	13/09/2010				
Programa de Pós-Graduação:	Faculdade de Letras - UFG				
Orientador (a):	Dilys Karen Rees				
E-mail:	dilys_br@yahoo.com				
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: ____ / ____ / ____
Assinatura do (a) autor (a)

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

FERNANDA RODRIGUES FERNANDES

**LAVANDO A ALMA:
análise do contexto de uma sala de aula de língua inglesa de escola
pública sob a luz da teoria do caos/complexidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Dilys Karen Rees.

GOIÂNIA
2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

F3631 Fernandes, Fernanda Rodrigues.
Lavando a alma [manuscrito] : análise do contexto de uma sala de aula de língua inglesa de escola pública sob a luz da teoria do caos/complexidade / Fernanda Rodrigues Fernandes. - 2010.
127 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dilys Karen Rees.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.

Bibliografia.

Inclui lista de quadros.

Anexos.

1. Língua inglesa (Ensino médio) – Estudo e ensino – Escola pública – Goiânia (GO). 2. Língua inglesa (Ensino médio) – Manejo de classe – Goiânia (GO). I. Título.

CDU: 811.111:373.5.018.591(817.3Goiânia)

FERNANDA RODRIGUES FERNANDES

LAVANDO A ALMA:

Análise do contexto de uma sala de aula de língua inglesa de escola pública
sob a luz da teoria do caos/complexidade

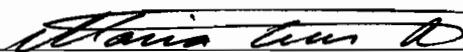
Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 13 de setembro de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelas seguintes professoras:



Profa. Dra. Dilys Karen Rees - UFG
(Presidente da Banca)



Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello - UFG



Profa. Dra. Maria Ceres Pereira - UFGD

GOIÂNIA
2010

Dedico este trabalho a meus queridos e amados pais – João Heleno Fernandes e Maria das Graças Rodrigues Fernandes – como forma de gratidão por se fazerem sempre tão presentes em minha vida, pelo amor incondicional, pela dedicação e por ocuparem um lugar especial em minha história.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por renovar minhas forças a cada dia.

À minha orientadora, Profa. Dra. Dilys Karen Rees, pela paciência e pelo exemplo de dedicação, apoio e competência.

À Profa. Dra. Heloísa Augusta B. de Mello e à Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira, por terem participado da banca de qualificação e contribuído com importantes sugestões.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da FL-UFG, Prof. Dr. Alexandre F. da Costa, Profa. Dra. Dilys Karen Rees, Prof. Dr. Francisco José Q. de Figueiredo, Profa. Dra. Heloísa Augusta B. de Mello, Profa. Dra. Lucielena M. de Lima, Profa. Dra. Maria Cristina F. D. Ferreira e Profa. Dra. Rosane R. Pessoa, pelo conhecimento construído e compartilhado nas disciplinas que cursei, as quais foram por eles ministradas.

À direção e à coordenação da escola pesquisada, bem como à professora e a todos os alunos que participaram desta pesquisa, pela colaboração e por me permitirem fazer parte de sua realidade escolar.

Ao meu pai, João Heleno Fernandes, à minha mãe, Maria das Graças R. Fernandes, aos meus irmãos, José Maria R. Fernandes e Ronan Rodrigues, e às minhas irmãs, Sara C. Fernandes e Gercina C. Fernandes, pelo constante apoio e incentivo.

Aos meus pastores João José de Almeida, José Eurípedes de Freitas e Manoel Francisco da Silva e aos meus amigos e irmãos em Cristo, Dairon C. Santana, Mardonha R. P. Cardoso, Giullian F. Cunha, Fernanda S. G. Cunha, Valdivina F. de F. Almeida e Marcela M. Romão, pelo carinho e pelas orações.

Ignorar e/ou desprezar a realidade das salas de aula lotadas na maioria das escolas do país; a média de quatro horas de aula; a impossibilidade quase total de o professor se atualizar nas condições de trabalho e remuneração atuais é fechar os olhos à realidade de que o Brasil não é composto pelos poucos que pertencem às classes A e B; é esquecer as salas multisseriadas; é fingir que já superamos o problema dos que nem giz têm – para citar o recurso mais corriqueiro de uma escola; é fazer de conta que não se sabe que o professor ganha pouquíssimo; que há os que nem completaram o Ensino Médio; assim como existem os que viajam no lombo de burricos ou em canoas até chegar a seus alunos...

ZAGURY (2006, p. 234)

RESUMO

Este trabalho se caracteriza por ser um estudo de caso de base etnográfica que busca analisar de forma descritiva as aulas de língua inglesa de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual localizada na cidade de Goiânia. Para isso, realizamos uma observação-participante, que, segundo Spradley (1980), ocorre quando o pesquisador, além de observar o que acontece no campo de pesquisa, também participa das atividades que nele ocorrem. O objetivo deste estudo é conhecer as dificuldades enfrentadas pelos atores da sala de aula analisada a fim de propor o que denominamos de ação ou intervenção para ajudar a contornar uma das dificuldades verificadas, que, no caso, foi a indisciplina durante as aulas de inglês. Nossa proposta de ação foi a realização de atividades em pares que pudessem promover a interação e a aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa, incentivando assim a participação ativa dos alunos nas aulas de inglês (FIGUEIREDO, 2006; OXFORD, 1997). No decorrer da pesquisa, percebemos que diversos elementos influenciam a dinâmica da sala de aula de língua inglesa investigada e, conseqüentemente, o comportamento dos alunos. Dessa forma, a sala de aula analisada e a questão da indisciplina nas aulas de inglês não podem ser vistas de forma isolada. Para compreendermos melhor essa realidade, utilizamos a teoria do caos/complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997), comparando a sala de aula de língua inglesa estudada a um sistema complexo. Isso porque ela apresenta características próprias desse tipo de sistema. Segundo Larsen-Freeman (1997), os sistemas complexos são dinâmicos, complexos, não-lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis à resposta e adaptativos. Ao propor essa perspectiva da sala de aula como um sistema complexo, este estudo contribui para entendermos que as dificuldades vivenciadas na sala de aula de língua inglesa em questão, dentre elas a indisciplina, devem ser enfrentadas por todos aqueles que fazem parte direta ou indiretamente desse sistema complexo.

Palavras-chave: Sala de aula de língua inglesa. Sistema complexo. Indisciplina. Escola pública.

ABSTRACT

This research is an ethnographic case study that analyzes, in a descriptive form, the English language lessons in a second year high school classroom in a state school in the city of Goiânia. For this, we conducted a participant-observation research study, which, according to Spradley (1980), occurs when the researcher observes what happens in the research field and also participates in the activities that occur therein. The aim of this study was to know the difficulties faced by the actors in the classroom examined in order to propose what we call action or intervention to help control one of the known difficulties that, in this case was indiscipline during the English classes. Our proposed action was to carry out activities that would promote peer interaction and cooperative and/or collaborative learning, encouraging students' participation in the classes (FIGUEIREDO, 2006; OXFORD, 1997). During the research, we realized that several factors influenced the English classroom dynamics and thus the students' behavior. Therefore, the classroom under study and the issue of indiscipline in the English classes could not be seen in isolation. In order to best understand this reality, we used chaos/complexity theory (LARSEN-FREEMAN, 1997), comparing the English language classroom to a complex system. According to Larsen-Freeman (1997), complex systems are dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, self-organizing, adaptive and sensitive response. By proposing this perspective of the classroom as a complex system, this study helps to understand that the difficulties experienced in the English language classroom, amongst them indiscipline, must be faced by all those who, directly or indirectly, take part in this complex system.

Key-words: English language classroom. Complex system. Indiscipline. State school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Legenda das transcrições	28
Quadro 2: Domínios culturais sobre o laboratório de línguas	31
Quadro 3: Exemplos de relações semânticas	32
Quadro 4: Recorte do diagrama taxonômico sobre a língua inglesa.....	58
Quadro 5: Domínios culturais sobre o comportamento dos alunos I.....	62
Quadro 6: Domínios culturais sobre o comportamento dos alunos II	63
Quadro 7: Domínios culturais sobre o choro da professora participante.....	63
Quadro 8: Análise de domínio do sistema escolar no contexto analisado	65
Quadro 9: Recorte do diagrama taxonômico sobre as aulas na escola	70
Quadro 10: Recorte I do diagrama taxonômico - aula de inglês do dia 11/06/08.....	74
Quadro 11: Recorte II do diagrama taxonômico - aula de inglês do dia 11/06/08	75
Quadro 12: Recorte III do diagrama taxonômico - aula de inglês do dia 11/06/08.....	76
Quadro 13: Recorte I do diagrama taxonômico - aula de inglês do dia 12/06/08.....	80
Quadro 14: Dias em que não houve aula de inglês - 2º sem. do ano letivo de 2008	88
Quadro 15: Modelo de representação da sala de aula de língua inglesa pesquisada ...	99

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
LISTA DE QUADROS.....	9
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - LANÇANDO AS BASES DA PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E TEÓRICA	16
1.1 As bases metodológicas.....	16
1.1.1 Etnografia e pesquisa do tipo etnográfico	16
1.1.2 Estudo de caso etnográfico	21
1.1.3 O estudo.....	22
1.1.3.1 Local e participantes.....	22
1.1.3.2 Objetivos.....	23
1.1.3.3 Perguntas de pesquisa.....	25
1.1.3.4 Procedimentos, instrumentos e características do estudo.....	26
1.1.3.5 A trajetória de uma pesquisa etnográfica	29
1.1.3.6 A proposta de intervenção	35
1.2 As bases teóricas.....	39
1.2.1 Teoria do caos/complexidade	40
1.2.2 Alguns aspectos da teoria sociocultural de Vygotsky	46
CAPÍTULO 2 - A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA COMO UM SISTEMA COMPLEXO.....	50
2.1 As primeiras aulas observadas: 1º semestre de 2008.....	51
2.1.1 Imprevisibilidade	53
2.1.1.1 Vinheta da aula do dia 07/05/2008	53
2.1.1.2 Análise da aula do dia 07/05/2008	54
2.1.2 Frustração da professora.....	59
2.1.2.1 Vinheta da aula do dia 08/05/2008	60
2.1.2.2 Análise da aula do dia 08/05/2008	61
2.1.3 Situações Adversas	64
2.1.3.1 Vinheta da aula do dia 21/05/2008.....	64
2.1.3.2 Análise da aula do dia 21/05/2008	65
2.1.3.3 Vinheta da aula do dia 04/06/2008.....	69
2.1.3.4 Análise da aula do dia 04/06/2008	69
2.1.4 Indisciplina	72
2.1.4.1 Vinheta da aula do dia 11/06/2008.....	73
2.1.4.2 Análise da aula do dia 11/06/2008	74

2.1.4.3 Vinheta da aula do dia 12/06/2008	78
2.1.4.4 Análise da aula do dia 12/06/2008	79
2.2 O foco da intervenção.....	83
2.3 Como a intervenção se efetivou: 2º semestre de 2008	86
2.3.1 A greve na educação estadual.....	87
2.3.2 Regulação e <i>scaffolding</i> na sala de aula de língua inglesa	91
2.3.2.1 Vinheta da aula do dia 09/10/2008	91
2.3.2.2 Análise da aula do dia 09/10/2008	91
2.3.2.3 Vinheta da aula do dia 10/12/2008	95
2.3.2.4 Análise da aula do dia 10/12/2008	96
2.3.3 O modelo de sistema complexo da sala de aula de língua inglesa em questão .	98

CAPÍTULO 3 - CONCLUSÃO 103

3.1 Respondendo às perguntas de pesquisa	103
--	-----

3.2 Considerações finais	105
--------------------------------	-----

REFERÊNCIAS 108

ANEXOS 112

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido para participante professor, coordenador ou diretor de escola.....	113
---	-----

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido para participante aluno.....	114
---	-----

ANEXO C - Questionário de Pesquisa I	115
--	-----

ANEXO D - Questionário de Pesquisa II.....	116
--	-----

ANEXO E - Questionário de pesquisa III a	117
--	-----

ANEXO F - Questionário de pesquisa III b	118
--	-----

ANEXO G - Questionário de pesquisa III c	119
--	-----

ANEXO H - Tipos de diagrama taxinômico	120
--	-----

ANEXO I - Atividade-extra I – Picture Sentences.....	121
--	-----

ANEXO J - Atividade-extra II - Earthquake	122
---	-----

ANEXO K - Atividade-extra III – Who are you?	123
--	-----

ANEXO L - Atividade da música <i>Because you loved me</i>	124
---	-----

ANEXO M - Atividade sobre o <i>Valentine's Day</i>	125
--	-----

ANEXO N - Acaba a greve na educação	126
---	-----

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Freire (2008, p. 29)

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu no decorrer do curso de graduação em Letras, licenciatura dupla (português/inglês). Ao decidir sobre minha carreira profissional, optei pela licenciatura por acreditar na educação como meio de desenvolvimento do indivíduo e de transformação da sociedade, visava assim contribuir para o ensino em nosso país.

Durante a graduação, tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre como é a prática docente na sala de aula ao realizar estágio em duas escolas: uma federal, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG), e outra municipal. Percebi que até então tinha uma visão idealizadora da sala de aula e que a realidade da profissão de professor era feita de constantes desafios.

Notei que os estudos na graduação pareciam estar longe da realidade da sala de aula, principalmente, quando realizei estágio na escola pública municipal referida anteriormente, localizada em um setor da periferia de Goiânia. Éramos quatro estagiários acompanhando uma turma de trinta e três alunos com idade entre 10 e 11 anos que correspondia à quinta série do ensino fundamental, atualmente seria o sexto ano, mas a nomenclatura não era essa porque a escola adotava o regime de ciclos¹. Naquela oportunidade, nós, estagiários, ficamos assustados com o comportamento dos alunos durante as aulas, eles conversavam alto, alguns não permaneciam sentados em suas carteiras costumavam se ofender uns aos outros com palavras e até mesmo com agressões físicas. Diante disso, era muito difícil ministrar as aulas. Certa vez, dividimos a turma em quatro grupos e cada estagiário ficou responsável por um dos

¹ No regime de ciclos, em vez de séries há os “ciclos de aprendizagem” que são organizados de acordo com a idade e a fase de desenvolvimento do educando. Cada ciclo normalmente tem duração de três anos, período no qual não há reprovações.

grupos ministrando aula em salas diferentes. No entanto, o que mais me chamou a atenção foi que a professora titular lidava com aquela realidade todos os dias e sozinha.

É possível perceber que ainda há um abismo entre a universidade e a escola. Conforme afirma Telles (2002, p. 92), há

dois momentos em que a universidade bate à porta da escola como um pedinte faminto: o estágio dos nossos alunos da graduação e a realização de uma pesquisa sobre a escola, a sala de aula ou a prática pedagógica de um professor.

Esse quadro poderia ser diferente, deveria haver uma parceria entre escola e universidade, para que elas estivessem em constante interação. A universidade pode contribuir para a formação continuada dos professores que estão em sala de aula e para que estes se tornem professores pesquisadores a fim de transformarem a realidade escolar da qual fazem parte.

Durante a graduação, me interessei pela pesquisa sobre a sala de aula de língua inglesa. Em 2006, penúltimo ano de faculdade, fiz parte de um projeto de pesquisa, chamado “Língua(gem), cultura e escola: o perfil da sala de aula de inglês no ensino fundamental e médio de Goiânia”, coordenado pela professora doutora Dilys Karen Rees. Participei desse projeto como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), realizando uma pesquisa que buscou ouvir a voz de professores de inglês com dez anos ou mais de experiência em sala de aula.

Na pesquisa de iniciação científica, optei por entrevistar professores da rede pública de ensino, tanto estadual quanto municipal, e pude conhecer um pouco sobre a realidade desses professores que há anos têm se dedicado a essa profissão. O objetivo era saber como cada um deles definia e descrevia: a língua inglesa dentro e fora da sala de aula; sua profissão; a si mesmo como professor; e o papel da instituição no processo de ensino de língua estrangeira. Para isso, realizei entrevistas com eles e pude constatar que eles demonstraram interesse por pesquisas colaborativas, que pudessem ajudá-los a contornar problemas comuns em suas salas de aula.

Dentre as dificuldades apontadas por aqueles professores, uma me chamou bastante atenção: uma professora de uma escola estadual se mostrou preocupada com quais habilidades deveria ensinar. Na verdade, ela demonstrou viver uma angústia, pois seu desejo era ensinar as quatro habilidades para os seus alunos, mas não sabia como fazer isso em sua realidade escolar. Após tentativas sem resultados satisfatórios, acabou optando por focalizar em

interpretação de texto, porém não estava satisfeita e gostaria de encontrar um caminho para melhorar essa situação.

Posso afirmar que a experiência relatada anteriormente como estagiária e a pesquisa de iniciação científica realizada durante a graduação serviram de motivação para a realização do presente estudo. O propósito ao elaborar o projeto para este trabalho foi o de realizar uma pesquisa etnográfica que buscasse conhecer a realidade escolar da professora que havia participado do estudo realizado durante a graduação a fim de propor uma ação que pudesse ajudar essa professora a enfrentar as dificuldades vivenciadas por ela em relação ao ensino das quatro habilidades da língua inglesa. A ação ou intervenção proposta seria realizada pela professora participante.

No entanto, conforme veremos ao longo deste trabalho, diversos fatores influenciaram o andamento da pesquisa, que tomou um rumo diferente do inicial. Por ser uma pesquisa de base etnográfica, tais alterações são possíveis, visto que é por meio da observação e do trabalho de campo, que o pesquisador conhece melhor a realidade investigada e ajusta o foco de sua pesquisa (AGAR, 1996; SPRADLEY, 1980).

No decorrer da observação das aulas de língua inglesa, percebemos que a principal dificuldade enfrentada pela professora participante era a falta de disciplina dos alunos. Diante disso, delimitamos nosso foco e nosso objetivo geral tornou-se: propor atividades mais dinâmicas e motivadoras visando à melhoria da disciplina na sala de aula de língua inglesa analisada. Assim, o que denominamos de ação ou intervenção na sala de aula em questão consistiu na realização dessas atividades, por meio das quais buscamos incentivar a interação dos alunos e a aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa (FIGUEIREDO, 2006; OXFORD, 1997).

Durante a observação-participante que, segundo Spradley (1980) ocorre quando o pesquisador além de observar o que acontece no campo de pesquisa, também participa de seus acontecimentos, percebemos a complexidade que é a sala de aula de língua inglesa estudada. Ela não existe isoladamente, tudo o que acontece nela é reflexo de uma série de fatores internos e externos que, na maioria das vezes, foge ao alcance do professor.

Para entendermos essa dinâmica da sala de aula pesquisada, utilizamos a teoria do caos/complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997). Com base nessa teoria, percebemos que a sala de aula de língua inglesa estudada pode ser considerada um sistema complexo, uma vez que ela apresenta características comuns a esse tipo de sistema (RODRIGUES-JÚNIOR & PAIVA, 2007).

Os alunos da turma participante fazem parte desse sistema complexo que é a sala de aula, assim estão em constante interação com elementos internos e externos a esse sistema. Além dos alunos, os elementos que constituem a sala de aula são a professora de língua inglesa, a língua inglesa, a língua materna, o material utilizado na aula e o espaço físico onde ocorre a aula. Já os elementos externos são aqueles relacionados à dimensão institucional (coordenação, direção etc.), à dimensão sociopolítica/cultural (contexto social, político etc.) e à pesquisadora, uma vez que sua presença também influencia o sistema complexo analisado.

Percebemos assim, que o comportamento dos alunos na sala de aula de língua inglesa envolve elementos tanto da micro-cultura (sala de aula em questão) quanto da macro-cultura (escola, sociedade etc.). Assim, a transformação dessa realidade requer ações nesses dois níveis.

Nosso estudo se justifica por contribuir para a compreensão da realidade escolar estudada, ao enxergá-la como um sistema complexo. Percebemos em nossa sociedade e na própria universidade uma forte cobrança em relação ao professor de língua estrangeira. Espera-se que ele obtenha êxito no ensino da língua-alvo e saiba lidar com o contexto adverso de grande parte das escolas públicas (turmas com grande número de alunos; falta de material didático; poucas aulas por semana etc.), no entanto, não lhe é oferecido o suporte necessário.

Ao observarmos a sala de aula de língua inglesa como um sistema complexo, vemos que o professor é um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas há outros componentes que também são importantes para esse processo e não podem ser negados. Notamos assim que a responsabilidade da melhoria do ensino de língua estrangeira deve ser compartilhada, ela depende não apenas do professor, dos alunos e das instituições de ensino, mas também da sociedade e do governo.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos os pressupostos metodológicos e teóricos utilizados para a realização desta pesquisa. Nele também serão apresentados mais detalhadamente os objetivos de nosso estudo, bem como as perguntas de pesquisa.

No segundo capítulo, faremos uma análise descritiva de nossa investigação, buscando discutir os dados gerados durante o estudo com base na teoria do caos/complexidade. Analisaremos também as atividades propostas e realizadas na sala de aula de língua inglesa utilizando os conceitos de regulação da teoria sociocultural de Vygotsky e de *scaffolding* de Wood, Bruner e Ross (1976).

Por fim, no terceiro capítulo, apresentaremos a conclusão, retomando as perguntas de pesquisa e trazendo reflexões sobre o trabalho realizado.

CAPÍTULO 1

LANÇANDO AS BASES DA PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E TEÓRICA

One of the most challenging features of doing ethnography is that one cannot tell where it will lead ahead of time. New discoveries open new doors to cultural understanding.

Spradley (1980, p. 122)²

Neste capítulo, trataremos da metodologia e das teorias que serviram de base para este trabalho. Iniciaremos abordando a metodologia empregada ao tratar da etnografia, da pesquisa do tipo etnográfico e do estudo de caso etnográfico. Na sequência, apresentaremos as características deste estudo, esclarecendo, assim, aspectos como local, participantes, instrumentos de pesquisa e procedimentos utilizados para a análise dos dados, além de tratarmos da proposta de intervenção. Em seguida, discorreremos sobre a teoria do caos/complexidade e, por fim, levantaremos alguns aspectos da teoria sociocultural de Vygotsky que são importantes para este trabalho.

1.1 As bases metodológicas

1.1.1 Etnografia e pesquisa do tipo etnográfico

Para os antropólogos, o termo etnografia pode indicar tanto o conjunto de técnicas empregadas para se coletar os dados referentes ao grupo pesquisado, quanto o relato escrito

² Todas as traduções presentes neste trabalho foram feitas por mim. “Uma das características mais desafiadoras de se fazer etnografia é que não se pode dizer de antemão para onde ela nos conduzirá. Novas descobertas abrem novas portas para a compreensão cultural.”

resultante da pesquisa feita com o emprego dessas técnicas. Literalmente, segundo explica Erickson (1984, p. 52)³, etnografia significa ““escrevendo sobre as nações”; “grafia” do verbo grego “escrever” e “etno” do nome grego *ethnos*, geralmente traduzido para o inglês como “nação” ou “tribo” ou “povo””.

A pesquisa etnográfica iniciou-se na antropologia no início do século XX, sendo utilizada para se conhecer grupos sociais distantes, povos e culturas estranhas à cultura ocidental daquela época. Assim, o etnógrafo buscava tornar familiar o que para ele e sua sociedade era estranho (REES, 2008).

Segundo Rees (2008), a partir de meados do século XX, os antropólogos começaram a reconhecer como válidos os estudos etnográficos feitos no próprio país do pesquisador, sobre culturas e locais por ele conhecidos. Dessa forma, nessa nova fase da pesquisa etnográfica, cabia ao pesquisador estranhar o familiar, a fim de torná-lo visível, uma vez que não se é acostumado a observar e a analisar o que é comum e rotineiro (ERICKSON, 1984; REES, 2008).

O objetivo da pesquisa etnográfica é entender a realidade a partir do ponto de vista dos atores sociais que fazem parte do grupo observado. Essa visão de dentro é chamada de *êmica*, enquanto a visão de quem está fora do contexto é chamada de *ética*.

De acordo com Spradley (1980), o núcleo essencial da etnografia é essa preocupação com o significado das ações e dos eventos para os participantes da pesquisa. Segundo ele, alguns desses significados podem ser diretamente identificados na linguagem, no entanto, grande parte é transmitida de forma indireta quer por palavras ou por ações.

Spradley (1980, p. 5)⁴ afirma que a “etnografia sempre implica uma teoria sobre cultura”, uma vez que o pesquisador busca descrever, interpretar e compreender a cultura do grupo pesquisado. Para esse autor (1980, p. 86)⁵, o termo

cultura [...] se refere aos *padrões* de comportamento, artefatos e conhecimento que um povo aprende ou cria. Cultura é uma organização de coisas, o significado dado pelas pessoas aos objetos, lugares e atividades. (grifo do autor).

³ ““Ethnography” literally means “writing about the nations”; “graphy” from the Greek verb “to write” and “ethno” from the Greek noun *ethnos*, usually translated in an English dictionary as “nation” or “tribe” or “people.””

⁴ “[E]thnography always implies a theory of culture”.

⁵ “Culture [...] refers to the *patterns* of behavior, artifacts, and knowledge that people have learned or created. Culture is an organization of things, the meaning given by people to objects, places, and activities.”

Dessa forma, Spradley (1980, p. 86)⁶ considera que “*toda sociedade humana é culturalmente constituída*” (grifos do autor).

A etnografia caracteriza-se, portanto, por ser um estudo natural. Sendo assim, ela se contrapõe ao estudo experimental, visto que este busca testar hipóteses e controlar as variáveis da pesquisa. O etnógrafo, por sua vez, procura interagir com o grupo estudado tornando-se um “observador-participante”, no entanto, seu objetivo não é testar hipóteses pré-definidas, mas sim, procurar entender a cultura do grupo estudado a partir de uma visão êmica.

Para isso, o etnógrafo precisa estar disposto a aprender com as pessoas que fazem parte do grupo por ele estudado. Segundo Spradley (1980), é necessário que o etnógrafo assuma uma postura de completa ignorância acerca do que ele vai pesquisar. Mesmo quando o pesquisador já conhece a unidade social a ser estudada, como é o caso de um professor que pesquisa sua sala de aula, é importante também que ele assuma essa postura de ignorância, estranhando o familiar, a fim de melhor enxergar e compreender a cultura do grupo estudado.

LeCompte e Preissle tratam do tema etnografia na área da educação. Segundo essas autoras (2003, p. 8)⁷, “a etnografia educacional tem sido utilizada para descrever os cenários e os contextos educacionais, para gerar teoria e para avaliar programas educacionais.” Essa forma de pesquisa tem, portanto, contribuído para que se possa conhecer melhor as especificidades dos diferentes contextos de educação.

As autoras (2003) afirmam que a etnografia educacional normalmente apresenta algumas características que são clássicas: investigação de um ambiente escolar relativamente homogêneo e geograficamente limitado, utilização de observação participante por um longo período de tempo, coleta de dados principalmente por meio de notas de campo e preocupação em fazer a descrição e a explicação de modo a interpretar os aspectos culturais, os estilos de vida e a estrutura social do grupo estudado. Dessa forma, para LeCompte e Preissle (2003, p. 8)⁸, “esse tipo de trabalho é tipicamente indutivo, gerador e construtivo”.

Segundo André (1995), o interesse pelo estudo etnográfico na área da educação evidencia-se no final dos anos 70 e ganha popularidade na década de 80. Assim, se o foco de interesse dos etnógrafos era a descrição da cultura de um grupo social (práticas, hábitos, crenças, valores etc.), o foco dos educadores é compreender o processo educativo a partir do ponto de vista daqueles que fazem parte desse processo.

⁶ “*Every human society is culturally constituted.*”

⁷ “Educational ethnography has been used to describe educational settings and contexts, to generate theory, and evaluate educational programs.”

⁸ “Such a work is typically inductive, generative, and constructive”.

Como o enfoque nessas áreas é diferente, André (1995, p. 28) afirma: “o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.” A autora discorre sobre uma série de características necessárias, em sua opinião, para que um estudo possa ser considerado como do tipo etnográfico em educação, enumeramos essas características a seguir:

1. uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, tais como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos;
2. interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, o que faz com que o pesquisador seja o instrumento principal na coleta e na análise dos dados;
3. ênfase no processo e não no produto ou nos resultados finais;
4. tentativa de apreender e retratar a visão pessoal dos participantes;
5. trabalho de campo, assim, tudo é observado em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja conhecida como naturalística ou naturalista;
6. descrição e indução;
7. busca de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não de sua testagem.

A pesquisa do tipo etnográfica contribui para que possamos compreender melhor a realidade da prática escolar cotidiana, permitindo, como afirma André (1995, p. 41),

[...] que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e re-elaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

De acordo com a autora (1995), para compreendermos o dinamismo da vida escolar, precisamos estudá-la em três dimensões: a *institucional* ou *organizacional*, a *instrucional* ou *pedagógica* e a *sociopolítica/cultural*.

A dimensão institucional ou organizacional se refere aos aspectos do contexto da prática escolar tais como as formas de organização do trabalho pedagógico, as estruturas de poder e de decisão e os níveis de participação dos agentes. Trata-se, portanto, do modo como a escola funciona.

A dimensão instrucional ou pedagógica, por sua vez, “abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento” (ANDRÉ, 1995, p. 43). Refere-se à forma como se dá o processo de ensino e aprendizagem.

Já a dimensão sociopolítica/cultural trata do contexto social, político e cultural no qual a escola está inserida. Segundo André (1995, p. 44), “[e]sse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade”.

É importante destacar que essas três dimensões estão inter-relacionadas e, portanto, não devem ser analisadas de forma isolada. Em conjunto, elas nos permitem ter uma visão mais abrangente e coerente com a realidade escolar estudada.

Nossa pesquisa, por sua vez, propõe não apenas descrever a realidade estudada, mas também intervir nessa realidade por meio de uma ação. Durante o período de observação-participante, percebemos que a professora enfrentava diversas dificuldades em sala de aula, muitas das quais influenciadas por fatores externos, como as mudanças constantes no horário das aulas. Assim, escolhemos uma dessas dificuldades que foi a indisciplina dos alunos durante as aulas e propusemos uma intervenção. Essa intervenção se caracteriza por atividades em pares visando promover a interação e a aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa dos estudantes a fim de contribuir para a melhoria do comportamento dos alunos durante as aulas de inglês.

Cabe ressaltar que a intervenção não descaracteriza a pesquisa etnográfica, visto que o campo da etnografia é bastante amplo abrangendo pesquisas que propõem intervenção com o objetivo de contribuir com o grupo estudado. Um exemplo disso é o estudo etnográfico de Barab *et al* (2004), no qual os pesquisadores realizaram uma intervenção por meio de um projeto denominado *Quest Atlantis*, em um grupo chamado *Boys and Girls Club*, composto por crianças e adolescentes com faixa etária de 6 a 18 anos. Essa ação interventiva teve como objetivo ajudar os participantes a valorizarem suas comunidades e a reconhecerem que há formas pelas quais eles podem contribuir com a comunidade em que vivem e com o mundo.

Dessa forma, não se deve confundir esse tipo de pesquisa etnográfica com a pesquisa-ação, a qual, segundo Thiollent (2002, p. 26), “contém diversos métodos ou técnicas particulares em cada fase ou operação do processo de investigação”.

Em nosso estudo, utilizamos a metodologia etnográfica e propusemos uma intervenção na sala de aula (ver item 1.1.3.6), assim podemos denominar esta pesquisa como Etnografia de Ação em Sala de Aula⁹.

1.1.2 Estudo de caso etnográfico

De acordo com Nunan (1992, p. 79)¹⁰, “um caso é um exemplo singular de uma classe de objetos ou entidades e um estudo de caso é a investigação desse exemplo singular no contexto em que ele ocorre”. Assim, nesse tipo de estudo, focaliza-se uma unidade individual buscando observar e analisar de forma profunda suas características. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, essa unidade de estudo pode ser tanto um aprendiz de segunda língua, quanto uma sala de aula ou uma escola.

Quanto ao estudo de caso etnográfico, pode-se afirmar que se trata da “aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso” (ANDRÉ, 1995, p. 30). André (1995) aponta algumas vantagens dessa forma de estudo no campo escolar, dentre elas podemos destacar a possibilidade de se ter uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa e sua capacidade de fornecer um retrato da realidade do dia-a-dia escolar, mostrando sua dinâmica.

Segundo Yin (2005, p. 19), geralmente o estudo de caso é utilizado

[...] quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Yin (2005, p. 20) destaca que esse tipo de estudo é ideal para se compreender fenômenos sociais complexos, visto que busca “preservar as características holísticas e significativas da vida real”.

O estudo de caso etnográfico, portanto, é muito útil para o estudo da prática escolar. Em uma determinada escola, elementos como o ambiente, os agentes e as práticas são

⁹ Termo cunhado pela Profa. Dra. Dilys Karen Rees.

¹⁰ “... a case is a single instance of a class of objects or entities, and a case study is the investigation of that single instance in the context in which it occurs.”

próprios dessa unidade específica, o que, muitas vezes, não nos permite fazer generalizações, nem ter controle sobre o que acontece nesse local. Sendo assim, o estudo de caso etnográfico nos dá a possibilidade de analisarmos esse organismo particular que é a escola sem perder de vista sua complexidade.

Uma teoria que também pode nos ajudar a conhecer melhor essa complexidade da vida escolar e do processo de ensino e aprendizagem de línguas é a teoria do caos/complexidade. Por ter como foco os sistemas complexos, essa teoria apresenta características compatíveis com o estudo etnográfico ou do tipo etnográfico e será apresentada na subseção 1.2.1 deste capítulo. Veremos a seguir as características do estudo em questão.

1.1.3 O estudo

Apresentaremos ao longo desta seção os aspectos constitutivos deste estudo. Para isso, dividimo-la em seis tópicos: local e participantes; objetivos; perguntas de pesquisa; procedimentos, instrumentos e características do estudo; a trajetória da pesquisa etnográfica; e a proposta de intervenção.

1.1.3.1 Local e participantes

Este estudo ocorreu em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Goiânia, durante o ano letivo de 2008. A escola oferece turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e funciona nos três turnos.

Escolhemos essa escola porque eu já havia realizado uma outra pesquisa com uma das professoras de inglês dessa instituição, a qual, naquela oportunidade, foi entrevistada e se mostrou bastante interessada em pesquisas que pudessem ajudá-la no dia-a-dia da sala de aula de língua inglesa. Sendo assim, ao ser procurada para participar da presente pesquisa, essa mesma professora se prontificou imediatamente.

Participaram deste estudo, além da referida professora de língua inglesa, que doravante será chamada de Paula, os alunos de uma turma do 2º ano do ensino médio do turno matutino

e o vice-diretor da escola, o qual respondeu a um questionário. Quando iniciamos a pesquisa, 42 alunos estavam matriculados na turma. No entanto, o número que frequentava as aulas era bem menor, cerca de 30. A faixa etária dos alunos dessa turma variava entre 15 e 17 anos, com exceção de uma aluna com 18 anos.

Antes de iniciarmos o estudo, pedimos a autorização da direção e da coordenação da escola, bem como da professora de inglês, apresentando-lhes o projeto de pesquisa e duas cópias do termo de consentimento (anexo A) para a anuência dos participantes.

Após a direção, a coordenação e a professora terem autorizado a pesquisa, conversamos com a professora para definirmos em qual de suas turmas desenvolveríamos o estudo. A docente sugeriu algumas turmas que em sua opinião eram melhores para trabalhar devido ao comportamento ser melhor, ela apresentou o seu horário de aula e optamos por uma turma de 2º ano, cujos dias de aula de inglês não coincidiam com o horário das disciplinas do mestrado.

Definida a turma, todos os alunos que dela faziam parte receberam o termo de consentimento para participarem da pesquisa (anexo B), porém, sendo a maioria menor de idade, os pais ou responsáveis é que deveriam assinar. Como tiveram de levar para casa, poucos alunos se lembraram de trazer o termo assinado. Esse foi o primeiro empecilho para iniciarmos a pesquisa, pois o tempo estava passando e os alunos sempre alegavam esquecimento, ou que haviam perdido os termos de consentimento, nesse último caso, levavam novamente duas cópias para casa a fim de apresentá-las aos pais ou responsáveis e trazerem na próxima aula de inglês. Como eles não puseram obstáculo em participar da pesquisa e a direção e a coordenação da escola já tinham sido consultadas e consentiram com o estudo, iniciamos as observações das aulas no dia 24 de abril de 2008.

A partir dessa data, procuramos acompanhar as atividades da escola e as aulas de inglês da referida turma até o final do ano letivo de 2008. Devido à greve dos professores da rede estadual que se estendeu por mais de 30 dias e à necessidade da reposição de aulas, o ano letivo de 2008 terminou apenas no final do mês de janeiro de 2009.

1.1.3.2 Objetivos

É preciso esclarecer que nossos objetivos sofreram alterações ao longo do estudo.

Segundo Spradley (1980), mudanças na direção no decorrer da investigação são comuns em pesquisas de base etnográfica. Isso ocorre porque à medida que o pesquisador vivencia o campo de estudo, ele passa a enxergar novas perspectivas para o seu trabalho. Além disso, acontecimentos no campo de pesquisa podem alterar o andamento do estudo e não é possível prever como ele se desenvolverá.

Inicialmente, elaboramos o projeto de pesquisa tendo como base outro estudo que realizamos, no qual a professora Paula foi entrevistada e relatou que encontrava dificuldades quanto a quais habilidades da língua inglesa ela deveria ensinar e ao modo de ensinar essas habilidades em seu contexto escolar.

Dessa forma, em nosso projeto de pesquisa definimos como objetivo geral inicial deste estudo buscar caminhos juntamente com a professora para ajudá-la a solucionar essas dificuldades em relação ao ensino das quatro habilidades da língua inglesa.

Assim, nossos objetivos específicos eram os seguintes:

1. Identificar, por meio de observação de aulas, quais habilidades da língua inglesa têm sido ensinadas e como são ensinadas;
2. A partir de observação, de entrevistas com a professora e de questionários respondidos pelos alunos, propor uma ação ou intervenção visando ao aprimoramento do ensino das quatro habilidades, se possível, se não, propor uma ação ou intervenção para o aprimoramento do ensino das habilidades ensinadas;
3. Realizar intervenção na sala de aula;
4. Analisar a intervenção realizada.

E a nossa pergunta de pesquisa era:

1. É possível ensinar as quatro habilidades da língua inglesa em um contexto de sala de aula de escola pública?
 - 1a Se é possível, como fazer?
 - 1b Se não é possível, quais habilidades são ou deveriam ser priorizadas e por quê?

No entanto, no decorrer da pesquisa, observamos que o ensino da língua inglesa no contexto em questão era uma tarefa muito complexa, visto que diversos fatores internos e externos à sala de aula influenciavam no processo de ensino-aprendizagem. Percebemos assim, que a professora enfrentava diversas dificuldades para ministrar suas aulas. Dentre elas, podemos citar a mudança constante no horário de aula, a falta de material didático (poucos alunos tinham o livro didático adotado) e o mau comportamento de grande parte dos

alunos durante as aulas de inglês.

Esse último aspecto chamou sobremaneira nossa atenção. A professora se esforçava muito para conseguir ministrar uma aula, pois os alunos pareciam não cooperar. Eles conversavam muito durante a aula de inglês, levavam revistas para ler e celular e MP para ouvirem música, muitos grupos não apresentavam seu trabalho no dia marcado pela professora e, muitas vezes, não seguiam as orientações dela para realizarem as atividades propostas.

Notamos assim, a partir da imersão no campo de pesquisa, que a principal dificuldade enfrentada pela professora era a falta de disciplina dos alunos e, por isso, mudamos nosso objetivo a fim de atender a essa demanda.

Dessa forma, nosso objetivo geral tornou-se o seguinte: propor atividades em pares visando à melhoria da disciplina na sala de aula de língua inglesa analisada. Para isso, nossos objetivos específicos passaram a ser:

1. Preparar as atividades a serem propostas;
2. Realizar intervenção na sala de aula, que seria a realização dessas atividades;
3. Analisar a intervenção realizada;
4. Responder às perguntas de pesquisa.

Com a mudança dos objetivos do estudo, as perguntas de pesquisa também sofreram alteração e as novas perguntas serão apresentadas no item a seguir.

1.1.3.3 Perguntas de pesquisa

Este estudo buscou responder às seguintes perguntas:

1. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela professora de língua inglesa em sala de aula?
2. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos dessa sala de aula em relação à aprendizagem de língua inglesa? Elas se relacionam com as dificuldades enfrentadas pela professora de inglês?
3. Quais intervenções ou ações podem contribuir para solucionar o problema recorrente, identificado e apontado na sala de aula analisada?

1.1.3.4 Procedimentos, instrumentos e características do estudo

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, visto que investigamos um grupo específico: uma sala de aula de língua inglesa do 2º ano do ensino médio de uma escola estadual situada na cidade de Goiânia. Além disso, ele também é qualitativo por entendermos que a realidade é dinâmica, construída e pode ser interpretada (REES, 2008).

De acordo com Bauer, Gaskell e Allun (2002, p. 23), a pesquisa qualitativa “lida com interpretações das realidades sociais”, e é justamente isto que buscamos fazer: conhecer como os atores da sala de aula estudada interpretam sua realidade, para, a partir daí, propor uma intervenção a fim de contribuir para a melhoria do ensino nessa sala de aula. Trata-se, portanto, de uma Etnografia de Ação em Sala de Aula, conforme exposto no item 1.1.1.

Optamos, assim, por uma perspectiva etnográfica ao utilizarmos instrumentos de coleta de dados e formas de análise da etnografia (SPRADLEY, 1980). Vale ressaltar que tal perspectiva busca conhecer a realidade estudada a partir da visão dos participantes (visão êmica). Para isso, utilizamos como instrumentos de pesquisa *anotações de campo*, *diário de campo*, *gravações em áudio e vídeo* das aulas, *questionários* respondidos pelos alunos, pela professora e pelo vice-diretor da escola, *fotos* de escritos nas carteiras e paredes da sala de aula e *entrevistas etnográficas* gravadas em áudio, realizadas com a professora após cada aula de inglês ministrada por ela à turma participante.

As *anotações de campo*, também chamadas notas de campo, foram feitas durante e logo após as aulas observadas. Essas anotações se compõem tanto de descrições do ambiente observado – aspectos físicos do local, ações dos participantes etc. – quanto de anotações da fala dos participantes. Além disso, elas não se restringiram ao âmbito da sala de aula, uma vez que, como pesquisadora, procurava observar ao máximo o que acontecia desde o momento em que chegava à escola.

No *diário de campo*, o pesquisador busca registrar suas impressões, reações e sentimentos em relação ao que ele vivencia no campo de pesquisa. Segundo Spradley (1980), esse instrumento é uma importante fonte de dados, uma vez que possibilita ao pesquisador observar suas impressões durante o estudo. Dessa forma, ao reler seu diário o pesquisador toma consciência de seus preconceitos e sentimentos e assim pode entender melhor sua influência na pesquisa, tendo em vista a impossibilidade da completa objetividade.

Realizamos também *gravações em áudio e vídeo* de algumas das aulas observadas. Esse instrumento de pesquisa apresenta a vantagem de podermos rever as gravações quantas

vezes forem necessárias a fim de compreendermos melhor o que se passa no ambiente estudado.

No entanto, percebemos também duas limitações principais ao utilizarmos esse instrumento: a primeira foi a impossibilidade de se filmar toda a sala, tendo sempre que se escolher um ângulo como foco, e a segunda é que nem sempre é possível entender o que os participantes estão falando, visto que havia muita conversa paralela, sendo difícil, muitas vezes, distinguir as falas dos participantes. Enfim, as limitações foram de ordem técnica, equipamentos mais adequados, mais câmeras e microfones na sala resolveriam essas duas questões apresentadas. Ainda assim, as gravações realizadas foram importantes e complementaram as anotações de campo.

Outro instrumento de pesquisa utilizado foi o *questionário*. Segundo Mello e Rees (2005), um questionário pode apresentar questões abertas e/ou questões fechadas, quando esses dois tipos aparecem em um mesmo questionário, ele é considerado misto. As questões abertas se caracterizam por não fornecerem opção de resposta, nem induzirem o participante a alguma resposta, deixando-o à vontade para expressar sua opinião. Um exemplo desse tipo de questão seria: “para você é importante aprender a língua inglesa? Por quê?” Já as questões fechadas são aquelas que oferecem opções de respostas, fazendo com que o participante apenas escolha entre os itens que lhe são apresentados. Por exemplo: “Marque com um X as formas pelas quais você tem contato com a língua inglesa: () Internet em casa () Internet na escola () jogos () filmes com áudio e/ou legendas em inglês () músicas em inglês”.

Elaboramos um questionário misto para conhecer a opinião e as sugestões dos alunos sobre o ensino de língua inglesa, bem como o interesse e o contato deles com essa língua (ver anexo C). Além disso, os alunos responderam também a um questionário com questões abertas sobre uma atividade proposta pela professora e que era relacionada a músicas (ver anexo D). No final da pesquisa, quatro alunos voluntários responderam a duas questões abertas que tratam do aspecto físico do ambiente escolar (ver anexo E).

A professora participante respondeu a um questionário enviado a ela por e-mail a respeito da instituição escolar onde trabalha e das influências que essa instituição sofre de outras instâncias superiores (ver anexo F). O vice-diretor da escola, ao ser procurado para agendar uma entrevista na qual ele discorreria sobre o mesmo assunto tratado com a professora, disse que preferia responder a um questionário por escrito. Dessa forma, elaboramos quatro questões abertas para ele responder (ver anexo G). Sendo assim, aplicamos um total de cinco questionários ao longo da pesquisa.

Durante o estudo, um dos elementos que nos chamou bastante atenção foi a pichação

que havia no interior da escola. Havia escritos e desenhos por todos os lados, nos banheiros, nos corredores e nas salas de aula. Diante disso, resolvemos tirar *fotos* desses escritos e desenhos nas salas de aula em que os alunos participantes estudavam. Essas fotos, portanto, também se configuram em instrumentos de pesquisa, pelas quais podemos compreender melhor os participantes, suas ações e o contexto analisado.

Por fim, outro instrumento utilizado foi a *entrevista etnográfica*, que era realizada com a professora participante após cada aula de inglês na turma em questão. De acordo com Spradley (1979), a entrevista etnográfica é um evento de fala e apresenta características de uma conversa amigável, isso porque é desejável que o entrevistado fique à vontade para responder às questões. O entrevistador, por sua vez, deve falar o mínimo possível, dando assim mais espaço para o entrevistado se expressar. Além disso, ele precisa ficar sempre atento porque as perguntas a serem feitas vão surgindo a partir da própria fala do entrevistado.

As entrevistas etnográficas foram um instrumento extremamente importante para esta pesquisa, uma vez que nos mostram a visão da professora participante a respeito de cada aula ministrada, da disciplina de língua inglesa, dos acontecimentos na sala de aula e na escola, revelando também seus sentimentos em relação a isso, dentre eles, suas angústias e frustrações.

Para realizar as transcrições das entrevistas e das gravações em áudio e vídeo, seguimos algumas das orientações sobre como transcrever apresentadas por Marcuschi (1998) em seu livro *Análise da conversação* e elaboramos a legenda a seguir de forma a atender às necessidades desta pesquisa. Veja os símbolos utilizados:

Quadro 1: Legenda das transcrições

(())	= comentários da pesquisadora
MAIÚSCULA	= ênfase ou acento forte
()	= dúvidas e suposições
(-----)	= não foi possível captar o que foi dito
...	= hesitação
Negrito	= fala da pesquisadora
Sem negrito	= fala da professora participante
<u>Sublinhado</u>	= fala de aluno

Acreditamos que os instrumentos escolhidos se complementam e possibilitam uma visão holística da sala de aula e de seu contexto, ajudando-nos a conhecer melhor a realidade do grupo pesquisado, bem como suas opiniões e expectativas em relação à disciplina de

língua inglesa e ao ambiente escolar. Quanto à análise dos dados, também empregamos conceitos da teoria etnográfica de Spradley (1980), conforme será exposto na próxima seção.

1.1.3.5 A trajetória de uma pesquisa etnográfica

Em sua obra *Participant observation*, Spradley (1980) apresenta de forma bastante didática como se desenvolver uma pesquisa de base etnográfica. O autor propõe doze passos a serem seguidos e denomina essa trajetória de *Sequência de Desenvolvimento da Pesquisa* (*The Developmental Research Sequence* ou *D.R.S.*). Os doze passos sugeridos por Spradley (1980, p. 103) são os seguintes:

1. Selecionar uma situação social
2. Realizar observação participante
3. Fazer registro etnográfico
4. Fazer observações descritivas
5. Fazer análise de domínio
6. Fazer observações focalizadas
7. Fazer análise taxonômica
8. Fazer observações seletivas
9. Fazer análise componencial
10. Fazer análise temática
11. Elaborar um inventário cultural
12. Escrever uma etnografia

De acordo com Spradley (1980), o primeiro passo para se realizar uma pesquisa etnográfica é *selecionar uma situação social*. Esta se caracteriza por apresentar três elementos primários: lugar, atores e atividades. Em nosso estudo, a situação social escolhida são as aulas de língua inglesa de uma turma do 2º ano do ensino médio. As aulas ocorrem em uma sala de aula de uma escola pública estadual, situada na cidade de Goiânia e tem como atores os alunos da turma e a professora de língua inglesa, os quais, por sua vez, realizam diversas atividades. A professora, por exemplo, faz chamada, chama a atenção dos alunos e explica conteúdos relacionados à matéria que leciona; já os alunos, dentre outras atividades, copiam anotações do quadro, conversam durante a aula e respondem à chamada. Segundo Spradley (1980, p. 86), “a situação social pode ser observada e é algo de que se pode participar”¹¹.

Escolhida a situação social, o segundo passo é *realizar a observação participante*, que

¹¹ “A social situation is observable and something in which you can participate”.

consiste no fato de o pesquisador não somente observar atentamente os três elementos primários que compõem a situação social (lugar, atores e atividades), mas também engajar-se nas atividades apropriadas para a situação analisada. Esse tipo de pesquisador é denominado observador-participante (SPRADLEY, 1980).

Durante a observação-participante, o pesquisador deve *fazer o registro etnográfico*. Spradley (1980) denomina de registro etnográfico as notas de campo, gravações, pinturas, artefatos e qualquer elemento que sirva para documentar a situação social em estudo. É importante ressaltar que grande parte desse registro consiste nas notas de campo, que são as anotações realizadas pelo etnógrafo, quer descrevendo o local, as ações ou os participantes, quer registrando a fala dos participantes. Dessa forma, é preciso que o pesquisador esteja atento à linguagem que utiliza nas notas de campo, é importante não usar apenas sua linguagem, mas registrar também a própria linguagem do participante.

O quarto passo proposto por Spradley (1980) é *fazer observações descritivas*, isto é, fazer observações detalhadas da situação social analisada. Ao iniciar uma investigação etnográfica, o pesquisador precisa ter sempre em mente a seguinte pergunta geral “o que está acontecendo aqui?”. À medida que a investigação é desenvolvida, o pesquisador tornará suas perguntas mais específicas. Dessa forma, “a pergunta-observação” é considerada a unidade básica de uma pesquisa etnográfica e consiste em perguntas elaboradas para serem respondidas durante a observação.

Há dois tipos de observações descritivas: as de *grand tour* e as de *mini tour*. As observações de *grand tour* proporcionam uma visão panorâmica da situação social analisada. Além dos três elementos básicos da situação social vistos ao tratarmos do primeiro passo (lugar, atores e atividades), Spradley (1980) sugere outros seis (objeto, ação, evento, tempo, objetivo e sentimento), totalizando assim nove dimensões que podem auxiliar na realização desse tipo de observação. Com base nessas dimensões, o pesquisador poderá elaborar perguntas de *grand tour* que o ajudarão a conhecer melhor a situação analisada. Em nosso estudo, por exemplo, uma pergunta de *grand tour* em relação à dimensão lugar seria: “como você descreveria detalhadamente o espaço físico da escola?”.

A principal diferença entre as observações de *grand tour* e as de *mini tour* é que estas lidam com uma unidade de experiência menor. Em nossa pesquisa, realizamos observações de *grand tour* da escola – analisando seu espaço físico, as atividades que nela ocorriam, seus atores, como o tempo era utilizado etc. – e de *mini tour* da sala de aula da turma participante.

Segundo Spradley, à medida que a pesquisa etnográfica é desenvolvida, é necessário analisar os dados gerados. Sendo assim, o autor propõe o quinto passo que é *fazer análise de*

domínio, também chamada de análise semântica, a qual é feita por meio do levantamento dos domínios culturais da situação social analisada.

O domínio consiste em uma categoria de significado cultural e é formado por três elementos básicos: termo geral (*cover term*), termos incluídos (*included term*) e relação semântica (*semantic relationship*). Esses elementos que formam o domínio correspondem a palavras ou frases que definem e dão significado aos objetos, eventos e atividades de uma situação social. Veja alguns exemplos de domínio cultural no quadro a seguir.

Quadro 2: Domínios culturais sobre o laboratório de línguas

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma característica de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • ter cartazes coloridos nas paredes escritos em português, espanhol e inglês • ter pichações nas paredes • ser de tamanho médio • ter 37 carteiras para alunos • ter uma televisão, um videocassete, um aparelho de DVD e uma caixa de som grande 	é uma característica do	laboratório de línguas

O quadro 2 foi construído com base nas notas de campo das observações feitas na escola analisada. Lê-se: “ter cartazes coloridos nas paredes escritos em português, espanhol e inglês é uma característica do laboratório de línguas”; “ter pichações nas paredes é uma característica do laboratório de línguas”; e assim por diante. Cada uma dessas frases corresponde a um domínio cultural e caracteriza o laboratório de línguas, local onde aconteceram algumas aulas de inglês para a turma participante da pesquisa.

Spradley (1980) sugere que se inicie a análise de domínio elegendo um tipo de relação semântica e buscando nas notas de campo e nos dados gerados exemplos de termos gerais e termos incluídos que a preencham. Para isso, o pesquisador deve montar um quadro, como o quadro 2, por exemplo, a fim de apresentar os domínios culturais de forma sistemática. Após encontrar exemplos de domínios culturais para o tipo de relação semântica escolhida, o pesquisador deve repetir o mesmo processo usando relações semânticas diferentes. Spradley (1980, p. 93) propõe nove tipos dessas relações, as quais apresentamos no quadro a seguir, utilizando exemplos retirados de nossa pesquisa.

Quadro 3: Exemplos de relações semânticas

Relação semântica	Fórmula	Exemplo
1. Inclusão estrita	X é um tipo de Y	Conversar durante a aula (é um tipo de) comportamento dos alunos.
2. Espacial	X é um lugar em Y X é uma parte de Y	O laboratório de línguas (é um lugar na) escola
3. Causa-efeito	X é um resultado de Y	Mudança no horário de aula (é um resultado da) ausência de professor.
4. Racional	X é uma razão para se fazer Y	Pretender ir para outro país (é uma razão para) se aprender a língua inglesa.
5. Local para ação	X é um local para se fazer Y	Laboratório de informática (é um local para) se realizar a aula de inglês.
6. Função	X é usado para Y	Letra de música (é usada para) ensinar inglês.
7. Meios-fins	X é uma forma de se fazer Y	Prova (é um meio de se fazer) avaliação dos alunos.
8. Sequência	X é um passo (estágio) de Y	Apresentar a banda ou cantor (é um passo da) atividade em grupo proposta pela professora.
9. Atribuição	X é uma atribuição (característica) de Y	Mudanças constantes no horário de aula (é uma característica do) sistema escolar analisado.

Spradley (1980) considera que as nove relações semânticas apresentadas no quadro 3 sejam as mais importantes para se realizar uma análise de domínio. No entanto, nada impede que o pesquisador crie outras relações semânticas de acordo com o contexto investigado. Vemos que a análise de domínio ajuda o pesquisador a identificar categorias culturais e a ter uma visão geral do cenário cultural estudado. Ela deve ser feita cada vez que novos dados são gerados.

É fato que em qualquer situação social poderá ser encontrada uma grande quantidade de domínios culturais, a isso Spradley (1980) chama de complexidade cultural. Como não é possível investigar de forma profunda cada um dos diversos domínios encontrados, o autor sugere que seja escolhido um foco etnográfico, o qual consiste em um ou poucos domínios relacionados e suas relações com o restante da situação social.

Após escolher um foco a ser estudado, o próximo passo é *fazer observações focalizadas*. Para isso, tendo como base os domínios selecionados, o pesquisador precisa elaborar questões etnográficas denominadas questões estruturais, as quais relacionam a relação semântica de um domínio com o termo geral. Em nosso estudo, um exemplo de questão estrutural é “quais são as dificuldades enfrentadas pela professora?” Essa pergunta abrange a relação semântica de inclusão estrita (X é um tipo de) com o termo geral “dificuldade enfrentada pela professora”. Percebemos assim que a questão estrutural serve

para orientar o pesquisador ajudando-o a delimitar o foco de sua observação.

O sétimo passo proposto por Spradley (1980) é *fazer análise taxonômica*, que consiste na organização dos domínios culturais em taxonomias. A taxonomia, também denominada diagrama taxonômico, se caracteriza por mostrar as relações existentes entre os termos incluídos de uma mesma relação semântica e pode ser representada em forma de diagrama, de árvore ou em tópicos (ver anexo H). Após construir diagramas taxonômicos é importante que o pesquisador realize mais observações focalizadas e descritivas a fim de ampliá-los.

O passo seguinte à análise taxonômica é *fazer observações selecionadas*, que é uma forma de afunilar ainda mais o foco da pesquisa. Nesse tipo de observação, o pesquisador busca encontrar as diferenças que existem entre os termos de cada domínio cultural por meio de questões de contraste. Assim, o investigador formula perguntas que contrapõem dois ou mais termos de um domínio e busca respondê-las baseando-se em suas observações ou realizando entrevista etnográfica com um ou mais informantes.

O nono passo da pesquisa etnográfica é *fazer uma análise componencial*. Assim como na análise taxonômica o objetivo é organizar os domínios culturais, na análise componencial o objetivo é organizar os contrastes encontrados durante as observações selecionadas. Na análise componencial, os termos de um domínio e as dimensões de contraste são apresentados em quadros denominados por Spradley (1980) de planilhas de paradigma. Os contrastes são as diferenças apresentadas entre os termos de um domínio cultural e são considerados atributos ou componentes de significado. Daí o termo “componencial”, que deriva de “componente”.

Vemos assim que ao longo da pesquisa etnográfica o foco vai sendo delimitado. No entanto, é importante que o pesquisador não perca a visão geral da situação social analisada.

O décimo passo proposto por Spradley (1980) é *fazer a análise temática*. Para isso, é preciso identificar os temas culturais presentes na situação social investigada. Segundo esse autor, um tema cultural pode ser definido como um princípio recorrente de forma tácita ou explícita em certo número de domínios e que funciona como uma relação entre os subsistemas de significado cultural.

Spradley (1980) sugere algumas estratégias para se realizar uma análise temática, uma delas é a imersão no campo de pesquisa. Isso porque quanto mais tempo o observador-participante empregar em seu campo de estudo, mais condições terá de perceber quais temas culturais fazem parte da situação social investigada.

De acordo com esse autor, a busca por temas requer que se identifiquem também os princípios cognitivos que se repetem na cena cultural analisada. Um princípio cognitivo corresponde a algo em que as pessoas acreditam e aceitam como verdadeiro e válido. Esse

tipo de princípio e os temas culturais nos ajudam a compreender melhor a cultura dos participantes da pesquisa.

O penúltimo passo da pesquisa etnográfica é *fazer um inventário cultural*. Esse inventário auxilia o pesquisador a identificar os tipos de informações coletadas e as lacunas presentes nessas informações, além de organizar os dados para a escrita da etnografia. Spradley (1980) apresenta algumas sugestões para se elaborar um inventário cultural, tais como fazer uma lista dos domínios culturais e fazer uma lista de temas. Assim, cabe a cada investigador escolher o sistema mais viável.

Por fim, o décimo segundo passo é *escrever uma etnografia*. Para Spradley (1980), essa escrita pode ser compreendida como um processo de tradução. Isso porque cabe ao pesquisador explicitar os significados da cultura analisada de tal forma que o leitor, mesmo pertencendo à outra cultura, possa entendê-los.

O autor destaca que a escrita etnográfica apresenta afirmações em seis níveis que formam um *continuum* do geral para o particular. São eles: afirmações universais; afirmações de descrição intercultural; afirmações gerais sobre a sociedade ou grupo cultural; afirmações sobre uma cena cultural específica; afirmações específicas sobre um domínio cultural; e afirmações sobre incidentes específicos.

Spradley (1980, p. 162) afirma que durante a escrita o etnógrafo deverá ter em mente todos esses níveis e utilizá-los para aumentar seu poder de comunicação da realidade estudada tendo sempre em vista os objetivos de sua pesquisa. Em sua obra, o autor sugere ainda nove passos para se escrever uma etnografia a fim de facilitar esse processo de escrita e evitar que o pesquisador se sinta perdido com tantos dados e informações.

A trajetória de doze passos proposta por Spradley (1980) aqui apresentada ajuda a orientar o desenvolvimento da pesquisa de observação participante e não deve engessar o estudo. O autor ressalta que sua obra deve ser utilizada visando à eficácia. Assim, dependendo dos objetivos e do tempo disponível para realizar a pesquisa, o pesquisador poderá deixar de realizar alguns passos, partindo, por exemplo, do sexto – fazer observações focalizadas – para o décimo passo – fazer análise temática. Além disso, os passos não são estanques, o pesquisador passa para o passo seguinte, mas continua realizando os anteriores. Em nosso estudo, procuramos nos orientar pela trajetória sugerida por Spradley (1980), porém, não realizamos a análise componencial, que é o nono passo.

1.1.3.6 A proposta de intervenção

Tendo escolhido o foco da intervenção – a indisciplina nas aulas de inglês – o próximo passo foi planejar como ela ocorreria. Conforme apresentado no item 1.1.3.2, o nosso objetivo foi propor atividades em pares que proporcionassem a interação e a aprendizagem colaborativa e/ ou cooperativa visando à melhoria da disciplina na sala de aula de língua inglesa analisada.

Buscamos alguns livros de inglês com propostas de atividades em pares e selecionamos os seguintes: *Fun with grammar* (WOODWARD, 1997), *Reward* (KAY, 1999) e *Timesaver grammar activities* (DEGNAN-VENESS, 2001). No entanto, não poderíamos deixar de utilizar o livro adotado pela escola, assim, trabalharíamos os temas e as atividades apresentados pelo livro e proporíamos algumas atividades-extras. Dessa forma, a intervenção seria mais em relação à proposição das atividades-extras.

O livro didático adotado pela escola chama-se *Keys* (GLÉRIOS, CORTIANO & RIGONI, 2006) e, como grande parte dos livros para o ensino médio, é voltado para o exame de vestibular, focalizando, portanto, mais a leitura e a interpretação de textos. O livro é o mesmo para os alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio na escola. No entanto, como havia sido adotado no ano anterior (2007), os alunos do 3º ano ainda estavam utilizando o livro anteriormente adotado.

Esse livro contém trinta e três unidades, todas com formato semelhante. Cada uma traz pelo menos um texto em inglês, seguido de uma seção com atividades de interpretação de texto denominada *Skim and scan*¹², outra seção voltada para o vocabulário do texto chamada *word work*¹³, uma parte com a apresentação de um tópico gramatical intitulada *Language Patterns*¹⁴, uma seção com exercícios para praticar o tópico gramatical proposto, chamada *workout*¹⁵ e, por fim, exercícios de vestibular das principais universidades do país sobre interpretação de texto e sobre o item gramatical abordado na unidade. Além disso, algumas

¹² *Skimming* e *scanning* são tipos de estratégias de leitura. *Scanning* consiste em ler um texto com objetivo de localizar uma informação específica, sem necessariamente entender todo o texto. Esta estratégia pode ser utilizada quando o leitor quer saber, por exemplo, onde e quando ocorreu determinado fato. Já a estratégia denominada *Skimming* é considerada um tipo de leitura rápida, normalmente empregada quando o leitor quer entender a ideia principal ou as ideias trazidas pelo texto. Assim, o leitor poderá lançar mão dessa técnica, por exemplo, para ler um artigo quando quer saber apenas se o autor é a favor ou não de determinado assunto (RICHARDS & SCHMIDT, 2002).

¹³ Trabalho com palavras.

¹⁴ Padrões de Linguagem.

¹⁵ Exercitar ou exercite.

unidades trazem uma seção denominada *fun*¹⁶, na qual é apresentada alguma atividade para descontração, como uma história em quadrinhos, um jogo de palavras cruzadas etc.

Vale ainda ressaltar que o livro é praticamente todo escrito em inglês, a única exceção é a parte em que o conteúdo gramatical é apresentado. O livro é acompanhado de um CD com a narração dos textos nele presentes e, além disso, apresenta temas e textos diversificados que geralmente são do interesse dos jovens.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que um dos grandes empecilhos que a professora encontra é o fato de que quase todos os alunos não possuem o livro didático, segundo a docente em cada sala apenas 3 ou 4 alunos têm o livro.

De acordo com a professora participante, a maioria de seus alunos tem o desejo de aprender a falar a língua inglesa, mas ela afirma que quando procura trabalhar essa habilidade, eles se mostram intimidados e não querem se expor.

Diante disso e também devido ao grande número de alunos na sala de aula, com base na teoria sociocultural de Vygotsky (ver item 1.2.2), acreditamos que é mais viável e produtivo o trabalho em pares ou grupos. Isso porque, dessa forma, os alunos podem se sentir mais à vontade para se arriscarem na língua-alvo, além de se ajudarem mutuamente, proporcionando uma aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa (FIGUEIREDO, 2006; OXFORD, 1997).

Nas turmas de 2º ano, a professora havia trabalhado até a unidade 7 e o objetivo dela era chegar até a unidade 10 do livro didático adotado. Assim, fomos definindo aos poucos, como seriam trabalhadas as unidades 8 e 9. O tempo para definirmos como isso aconteceria era muito escasso, geralmente durante os intervalos ou quando a professora tinha alguma aula vaga em seu horário. Quando as aulas terminavam, a professora participante nem sempre tinha tempo disponível, visto que tinha outros afazeres, precisava ir logo para casa fazer almoço, era responsável por cuidar da sogra que estava doente, dentre outras coisas. Por isso, não podíamos conversar por muito tempo após as aulas.

A unidade 8 do livro tem como título *Love stories*¹⁷ e como conteúdo gramatical o passado contínuo. Ela traz um texto sobre a história de amor de Abelard e Heloise e um outro texto sobre o romance entre o príncipe Charles e Camilla.

Para introduzir a referida unidade, a professora perguntaria aos alunos sobre os casais famosos que eles conhecem, despertando o interesse dos alunos para o tema. Em seguida, seriam respondidos os exercícios 1 e 2 propostos no livro. No primeiro exercício, os alunos

¹⁶ Diversão.

¹⁷ Histórias de amor.

deveriam fazer a correspondência entre as duas colunas apresentadas, formando casais famosos como Romeu e Juliet. Já no segundo exercício, os alunos deveriam escrever quais dos casais mencionados no exercício anterior eram reais e não apenas personagens literários.

Após esses dois exercícios, os autores do livro didático apresentam o texto sobre o famoso casal Abelard e Heloise. Sugeriu que a professora utilizasse o CD do livro, para os alunos ouvirem a narração dessa história, ela se dispôs a usá-lo e afirmou que o utilizava pouco na sala de aula pela dificuldade em se conseguir um aparelho de som na escola. Os exercícios referentes ao texto também seriam feitos, tratava-se de três atividades: na primeira, o aluno deveria completar as sentenças de acordo com o texto; na segunda, ele deveria indicar a qual palavra do texto cada termo apresentado no exercício, geralmente pronome, se referia; e na terceira, o estudante deveria fazer a correspondência entre as palavras com sentido oposto que estavam dispostas em duas colunas, por exemplo, *alive* e *dead* (vivo e morto, respectivamente).

Nesta unidade, conforme já dissemos, o foco gramatical é o passado contínuo, também conhecido como passado progressivo. A professora participante apresentaria esse conteúdo gramatical, utilizando a explicação de outro livro, o qual, em sua opinião, é mais claro. Após estudarem esse conteúdo seriam propostas duas atividades-extras.

A primeira atividade escolhida foi adaptada do livro *Fun with grammar* (WOODWARD, 1997, p. 36, 56) e deveria ser feita em grupo (ver anexo I). Cada grupo receberia uma figura, retirada do referido livro, e escreveria frases a partir dessa figura, utilizando o passado contínuo. A figura apresenta várias pessoas em uma estação de trem, realizando diferentes atividades – tais como lendo jornal, comprando um bilhete, conversando –, enquanto o trem se aproxima. Acrescentamos nessa figura o nome de cada personagem e escrevemos o seguinte exemplo para ilustrar como os alunos poderiam escrever suas frases: “*When the train arrived, Melissa was reading the newspaper*”¹⁸.

É importante salientarmos que o principal nesta atividade é o processo e não o resultado, visto que no momento em que os alunos estão desenvolvendo a atividade, eles trocam informações e conhecimento, aprendendo assim uns com os outros (aprendizagem colaborativa).

A segunda atividade-extra escolhida (ver anexo J) confronta o passado simples com o passado contínuo, conteúdos recentemente estudados pelos alunos, proporcionando assim uma revisão. Essa atividade se encontra no livro *Timesaver grammar activities* (DEGNAN-

¹⁸ “Quando o trem chegou, Melissa estava lendo o jornal”.

VENESS, 2001, p. 27) e traz uma história mostrando o que o personagem James e sua mãe faziam quando aconteceu um terremoto onde moravam.

Em pares, os alunos deveriam ler a história e completá-la escolhendo a forma correta dos verbos – passado simples ou passado contínuo. Acima de cada opção de forma verbal havia uma letra diferente. Cada letra correspondente à forma verbal escolhida deveria ser colocada em um espaço na parte inferior da folha a fim de formar o nome do cientista americano que inventou, em 1935, uma escala para medir terremotos.

O segundo texto apresentado na unidade 8 também seria trabalhado, seu título é *A story of love and betrayal?*¹⁹ A turma seria dividida em seis grupos, ficando cada grupo responsável por apresentar um parágrafo do texto. Após a leitura e explicação do texto, os alunos, ainda em grupos, fariam os dois exercícios sobre o texto apresentados pelo livro. O primeiro exercício é para indicar se as assertivas propostas são verdadeiras, falsas ou se o assunto que elas trazem não pode ser depreendido do texto. Já o segundo exercício é sobre vocabulário e trata de sinônimos. Ele traz sentenças e em cada uma delas há uma palavra em destaque, para cada sentença são apresentadas três palavras dentre as quais o aluno deve escolher aquela que possui sentido equivalente ao da palavra destacada.

A unidade 9 do livro, por sua vez, é intitulada de *World records*²⁰ e traz como conteúdo gramatical os pronomes interrogativos da língua inglesa (*question words*). Trata-se de uma unidade bastante interessante, cujo texto inicial é um *quiz*, isto é, um questionário, a fim de que os alunos testem seu conhecimento sobre fatos e recordes mundiais. Além disso, essa unidade apresenta um texto que trata do surgimento do livro dos recordes denominado *Guinness World Records*.

O questionário proposto logo no início da unidade serviria para introduzir o conteúdo gramatical explorado nesta unidade. Primeiramente, a professora apresentaria cada questão aos alunos dando a eles a oportunidade de responder e, em seguida, destacaria os pronomes interrogativos que aparecem no questionário. O livro traz, na sequência, um quadro com os pronomes interrogativos mais comuns, o qual também seria analisado pela professora e os alunos realizariam um exercício proposto pelo livro sobre esse tópico gramatical, que consiste em completar as perguntas com os pronomes interrogativos corretos.

Para essa unidade, escolhemos uma atividade-extra com a qual pudéssemos trabalhar as habilidades de fala e escuta (*speaking e listening*). Assim, adaptamos uma atividade do livro *Reward* (KAY, 1999), utilizando os cartões de identificação de pessoas (ver anexo K)

¹⁹ Uma história de amor e traição?

²⁰ Recordes mundiais.

trazidos na atividade 1a, intitulada *Who are you?*²¹, do referido livro. Essa atividade seria realizada em pares e cada aluno deveria fazer perguntas ao seu par, o qual responderia com os dados presentes no cartão recebido. O propósito dessa atividade seria fixar a utilização de alguns dos pronomes interrogativos estudados e proporcionar aos alunos um momento para se expressarem na língua inglesa.

Antes de realizar esta atividade, seriam colocadas no quadro as perguntas referentes às respostas que aparecem no cartão e os alunos teriam a oportunidade de praticar a pronúncia dessas perguntas ao repeti-las após a professora.

Por fim, o texto sobre *The Guinness Book of Records* seria trabalhado. Em pares os alunos leriam o texto, buscando entender sua ideia geral. Em seguida, a professora leria o texto em voz alta e tiraria as dúvidas quanto ao vocabulário e ao sentido do texto. Por último, os alunos, ainda em duplas, resolveriam os dois exercícios referentes ao texto: no primeiro, os alunos deveriam indicar a qual palavra do texto cada termo apresentado pelo exercício e destacado no texto se refere e, no segundo, os alunos deveriam julgar as alternativas em verdadeiras ou falsas de acordo com o texto.

Para trabalhar as duas unidades do livro e as atividades-extras seriam necessárias oito aulas, quatro aulas para cada unidade. Veremos no segundo capítulo deste estudo como a intervenção se efetivou. Na próxima seção, trataremos das bases teóricas de nosso trabalho: a teoria do caos/complexidade e alguns aspectos da teoria sociocultural de Vygotsky.

Ao apresentarmos nossas bases metodológicas na seção 1.1, vimos que, na pesquisa etnográfica, busca-se conhecer a realidade de um grupo a partir do ponto de vista de quem faz parte desse grupo e entende-se que essa realidade – o comportamento dos participantes, o significado de suas ações etc. – é dinâmica, imprevisível e complexa. A teoria do caos/complexidade, por sua vez, contribui para que possamos entender como se organiza e se constitui a realidade estudada, uma vez que uma sala de aula e uma escola apresentam características comuns aos sistemas complexos. Veremos a seguir em que consiste essa teoria.

1.2 As bases teóricas

²¹ Quem é você?

1.2.1 Teoria do caos/complexidade

A teoria do caos e a teoria dos sistemas complexos ou da complexidade são tratadas como teorias distintas por vários autores, como apontam Martins (2008) e Resende (2009). No entanto, na área da Linguística Aplicada, Larsen-Freeman (1997; 2007) utiliza o termo “teoria do caos/complexidade”, englobando assim as duas teorias, entendendo-as como complementares. Isso porque, apesar das distinções, ambas tratam de sistemas complexos não-lineares.

Em nosso estudo, empregamos o termo “teoria do caos/complexidade”. Dessa forma, seguimos a visão de Larsen-Freeman (1997; 2007) para caracterizar os sistemas complexos.

Encontramos no dicionário de Ferreira (2000, p. 128) três definições para a palavra “caos”. A primeira está relacionada à mitologia e define “caos” como “o vazio obscuro e ilimitado que antecede e teria propiciado a geração do mundo”. A segunda definição expressa “caos” como uma “grande confusão ou desordem”. Trata-se, portanto, do significado mais popular e comumente utilizado da palavra em questão. Por fim, a terceira acepção dessa palavra tem sua origem na Física e consiste em um “comportamento praticamente imprevisível exibido em sistemas que têm evolução temporal extremamente sensível a variações em suas condições iniciais”.

É essa última definição que se aproxima do sentido empregado pela teoria do caos/complexidade. Larsen-Freeman (1997) destacou-se por ser a primeira a utilizar essa teoria na área da Linguística Aplicada, apontando as similaridades que existem entre os sistemas complexos não-lineares que ocorrem na natureza e a língua e o processo de aquisição de segunda língua²².

De acordo com Larsen-Freeman (1997), o termo “caos” tem sido utilizado para nomear a aleatoriedade gerada pelos sistemas complexos. Esses sistemas, segundo a autora, apresentam em graus variados as seguintes características: são dinâmicos, complexos, não-

²² Alguns teóricos utilizam os termos “aprendizagem” e “aquisição” de uma língua como sinônimos. Outros diferenciam esses dois termos, usando “aprendizagem” para designar um processo consciente, que envolve o estudo formal de uma língua, típico de contextos de aprendizagem de língua estrangeira, e “aquisição” para indicar um processo inconsciente de internalização das regras de uma língua, como resultado da exposição do aprendiz a *input* compreensível, nesse caso, o aprendiz vive em um contexto no qual a língua-alvo é falada. Outros autores, ainda, usam “aquisição” apenas para se referirem à aprendizagem da primeira língua, ou seja, da língua materna. O termo “segunda língua”, por sua vez, indica, em um sentido amplo, a aprendizagem de qualquer língua após a pessoa ter aprendido a língua materna. No entanto, quando contrastado com o termo “língua estrangeira”, a expressão “segunda língua” pode apresentar um sentido mais estrito, referindo-se a uma língua que exerce um papel importante em determinado país ou região, embora, ela possa não ser a primeira língua para muitas pessoas que a usam nesse país ou região (RICHARDS & SCHMIDT, 2002).

lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis à resposta (*feedback*) e adaptativos (realizam adaptações).

Os sistemas complexos, portanto, estão em constante transformação e seu comportamento resulta da interação de seus diversos componentes ou agentes. O fato de serem não-lineares quer dizer que, nesse tipo de sistema, o efeito pode ser totalmente desproporcional a sua causa. Um exemplo claro disso, apresentado por Larsen-Freeman (1997), é o de que o deslizamento de uma pequena pedra pode desencadear uma avalanche. Segundo essa autora, às vezes, os sistemas não-lineares podem até apresentar alguma linearidade – outras pedras, por exemplo, poderiam ter deslizado de um penhasco sem causarem avalanche –, no entanto, outras vezes, esse tipo de sistema reage trazendo efeitos totalmente desproporcionais à causa inicial, levando o sistema a um estado caótico, como no exemplo da autora.

Segundo Resende (2009, p. 28),

ao lidar com comportamentos não previsíveis, aparentemente aleatórios, com uma ordem implícita, a Teoria da Complexidade rompe com a relação causa/efeito do paradigma positivista e reconhece a impossibilidade de prever situações, já que duas condições extremamente próximas podem gerar comportamentos muito diferentes.

Percebemos, assim, que os sistemas complexos são imprevisíveis. Não podemos prever, por exemplo, qual pedra desencadeará uma avalanche e em que momento isso acontecerá. De acordo com Larsen-Freeman (1997, p. 144)²³, “a maior razão para o comportamento imprevisível dos sistemas complexos é sua sensível dependência em relação às condições iniciais”. Sendo assim, uma pequena mudança nas condições iniciais pode trazer grandes implicações para o comportamento futuro desse tipo de sistema.

Por serem abertos, os sistemas complexos estão sujeitos também a fatores externos a eles. E o fato de serem auto-organizáveis, sensíveis à resposta e adaptativos significa que eles respondem tanto passivamente quanto ativamente de forma a tirar proveito de qualquer que seja a situação que lhes aconteça (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Além das características já apresentadas, esses sistemas são também conhecidos por apresentarem atratores estranhos ou caóticos (*strange attractors*) que possuem formato fractal. Segundo Larsen-Freeman (1997, p. 145)²⁴, “o caminho que um sistema dinâmico

²³ “A major reason for the unpredictable behavior of complex systems is their sensitive dependence on initial conditions.”

²⁴ “The path that a dynamic system takes can be traced in space and is called an attractor.”

percorre pode ser traçado no espaço e é conhecido como um atrator”. Um sistema complexo não-linear, por sua vez, apresenta um atrator completamente diferente dos atratores já conhecidos, seu formato ficou conhecido como fractal – “termo cunhado pelo geômetra Benoit Mandelbrot para designar uma fração que inclui o todo” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 146)²⁵.

Um exemplo de fractal apresentado pela autora é o de uma árvore. Se analisarmos o galho de uma árvore, por exemplo, perceberemos que ele retoma o formato da árvore como um todo: o galho representaria o tronco da árvore e suas ramificações representariam os diversos galhos que formam a árvore. Portanto, um fractal é uma figura geométrica que, quando analisada em diferentes escalas, apresenta autossemelhança.

Para Larsen-Freeman (1997, p. 147)²⁶, “o estudo dos sistemas complexos não-lineares e o estudo da língua têm muito em comum”. Uma das características da língua é a sua dinamicidade. A autora apresenta duas interpretações bastante comuns para o termo “dinâmico” relacionado à língua e, em seguida, propõe uma terceira interpretação baseada na teoria do caos/complexidade.

A primeira interpretação é que o termo “dinâmico” refere-se a um processo. Segundo Larsen-Freeman (1997, p. 147)²⁷, “a língua pode ser descrita como uma agregação de unidades ou produtos estáticos, mas o uso destes na fala real envolve um processo ativo, normalmente conhecido como *parole* (Saussure) ou *performance* (Chomsky)”. Sendo assim, ao utilizar uma língua, os falantes atuam ativamente sobre ela, sendo capazes de se entenderem, não se atendo somente ao que é prescrito na gramática normativa. Há, portanto, uma dinamicidade no uso da língua.

A segunda interpretação comum é que “dinâmico” é a qualidade daquilo que está em constante crescimento e mudança. Isto quer dizer que uma língua sofre mudanças ao longo do tempo, novos vocábulos e novas formas passam a ser empregados ou deixam de ser utilizados com o passar dos anos.

Sendo assim, a autora destaca que normalmente o adjetivo “dinâmico” ao ser utilizado para caracterizar a “língua” pode designar tanto um “processo sincrônico”, quanto “crescimento e mudança diacrônicos”²⁸. No entanto, ela nos chama a atenção para uma

²⁵ “... a term coined by the geometer, Benoit Mandelbrot, to mean a fraction that includes all.”

²⁶ “The study of complex nonlinear systems and the study of language have much in common.”

²⁷ “language can be described as na aggregation of static units or products, but their use in actual speech involves na active process, usually referred to as *parole* (Saussure) or *performance* (Chomsky).”

²⁸ O termo sincrônico refere-se ao estudo de uma língua tomada em determinado momento, já o termo diacrônico designa o estudo de uma língua focalizando-a ao longo de um período ou intervalo de tempo.

terceira interpretação do termo “dinâmico” em relação à língua, significando algo habitualmente construído. Larsen-Freeman (1997, p. 148)²⁹ afirma que,

[e]sse terceiro significado de dinâmico não faz distinção entre uso corrente e crescimento/mudança, eles são processos isomórficos. Cada vez que a língua é utilizada, ela muda. No momento em que eu escrevo esta sentença e no momento em que você a lê, nós estamos mudando a língua. [...] Logo, o comportamento do sistema como um todo é o resultado da agregação de interações locais.

A partir dessa definição da dinamicidade da língua, percebemos que seu comportamento se assemelha ao dos sistemas complexos, uma vez que o comportamento global da língua é resultado de diversas interações locais. Esse sistema, portanto, se desenvolve e organiza a si mesmo de forma orgânica como os demais sistemas complexos não-lineares (Larsen-Freeman, 1997, p. 148).

Além disso, a língua também se caracteriza, dentre outras coisas, por ser complexa. Isso porque ela é composta por vários subsistemas diferentes, tais como fonológico, morfológico, sintático e semântico, e porque estes subsistemas são interdependentes.

Larsen-Freeman (1997) buscou mostrar também as semelhanças existentes entre os sistemas complexos e a aquisição de segunda língua. Para isso, ela examinou cinco questões a partir dessa nova perspectiva: mecanismos de aquisição de segunda língua, definição de aprendizagem, estabilidade e instabilidade da interlíngua, diferenças individuais e efeitos da instrução.

No Brasil, tendo como base a teoria do caos/complexidade, Paiva (2005) propôs um modelo denominado *modelo fractal de aquisição de línguas*³⁰, buscando representar e explicar o processo de aprendizagem tanto de segunda língua quanto de língua estrangeira.

Segundo Paiva (2005, p. 26), “as teorias sobre aquisição têm pensado a aquisição dentro de uma ótica linear e mecanicista da previsibilidade”. No entanto, ela não descarta os demais modelos (modelo behaviorista; hipótese do *input*, de Krashen; processo de aculturação, de Schumann etc.), uma vez que as teorias existentes “representam esforços para explicar partes de um mesmo todo e não devem ser descartadas, mas reunidas de forma a se ter uma visão global do processo” (PAIVA, 2005, p. 26).

²⁹ “This third meaning of dynamic makes no distinction between current use and change/growth, they are isomorphic processes. Every time language is used, it changes. As I write this sentence, and as you read it, we are changing English. [...] Thus, the behavior of the system as a whole is the result of the aggregate of local interactions.”

³⁰ Os termos aquisição e aprendizagem são utilizados como sinônimos por Paiva (2005).

Paiva (2005) destaca que o processo de aprendizagem se caracteriza por ser complexo, dinâmico, adaptativo e imprevisível. Em seu modelo, Paiva apresenta a aprendizagem como um sistema complexo. Ela é constituída por diversos subsistemas que, por sua vez, também se subdividem formando um fractal. Como exemplo de subsistema, podemos citar o contexto sócio-histórico, cujos componentes seriam: a sala de aula, o ambiente natural, o estímulo, a cultura, o grupo, os falantes, a oportunidade, o tempo e o espaço. Todas as partes desse sistema interagem entre si de forma não-linear e imprevisível. Desse modo, é a partir das conexões entre as partes que o processo de aprendizagem da língua se desenvolve.

Agar (2004), por sua vez, apresenta a etnografia como um sistema complexo, dinâmico e não-linear. Segundo esse etnógrafo, a teoria dos sistemas complexos ajuda a explicar algumas características da pesquisa etnográfica que não são aceitas pela pesquisa social tradicional, tais como as adaptações que ocorrem ao longo de uma etnografia, visto que novas circunstâncias podem resultar em uma reorganização para responder melhor às mudanças no processo da pesquisa.

Rodrigues-Júnior e Paiva (2007) também relacionam a etnografia à teoria da complexidade. Esses autores destacam que a etnografia, como lógica de investigação, tem muito em comum com a ciência da complexidade, uma vez que o etnógrafo considera as complexidades sociais, culturais, políticas e econômicas dos eventos em análise e busca representar a realidade estudada como um sistema complexo, dinâmico e imprevisível.

Um sistema é considerado complexo por ser constituído por vários elementos ou componentes que interagem entre si. No entanto, o sistema complexo não é apenas a soma das partes, visto que o conhecimento das partes não nos possibilita controlar ou prever o comportamento desse sistema. De acordo com Martins (2008, p. 41),

[a] relação entre os componentes de sistemas complexos não é fixa, mas altera-se frequentemente como resultado dos processos de adaptação e auto-organização, dando origem a novas características globais.

Conforme explicam Rodrigues-Júnior e Paiva (2007), uma sala de aula pode ser considerada um sistema complexo. Para corroborar essa ideia, os autores citam Davis e Sumara (2006, p.25)³¹, os quais afirmam que as salas de aula são “sistemas abertos e auto-organizáveis que operam longe do equilíbrio”³².

³¹ DAVIS, B.; SUMARA, D. *Complexity and education: inquiries into learning, teaching, and research*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum, 2006.

³² “open, self-organized systems that operate far from equilibrium”.

Dessa forma, a sala de aula de língua inglesa analisada neste estudo é um sistema complexo constituído pelos seguintes componentes: quarenta e dois alunos, a professora de inglês, a língua inglesa, a língua materna, o material utilizado nas aulas e o espaço físico onde ocorre a aula.

Por ser um sistema aberto, essa sala de aula sofre influências de agentes externos, tais como, os demais alunos da escola, os professores das outras disciplinas, a coordenação, a direção, a secretaria de educação, a família de cada aluno, a mídia, dentre outros. Cabe ainda ressaltar que cada um dos quarenta e dois alunos que compõem esse sistema apresenta uma história de vida e de aprendizagem que lhe é própria. Podemos assim, ter uma ideia da complexidade presente em um contexto escolar.

Como em todo sistema complexo aberto, na sala de aula em questão, os elementos internos interagem entre si e também com os elementos externos. Essa interação busca auto-organizar o sistema e promover as adaptações necessárias para a sua sobrevivência, além de explicitar sua dinamicidade. Vale ressaltar que o resultado dessas relações não pode ser previsto, pois oscila entre a ordem e a desordem, caracterizando-se assim como caótico.

Segundo Silva (2008, p. 31),

[u]m sistema verdadeiramente caótico tem leis próprias. É uma lei que não se refere a uma expressão definidora das relações constantes, como as leis estabelecidas pelo modelo newtoniano e pelo positivismo. Pelo contrário, é uma lei que, caracterizada pela alternância dos fenômenos sobre os quais atua, baseia-se no fato de que um sistema verdadeiramente caótico apresenta, em determinado momento, uma ordem, porém, a interação entre os elementos que conformam o sistema é tamanha, que se cria uma desordem, que, por seu turno, fará emergir uma nova ordem e assim sucessivamente.

Dessa forma, vemos que o caos não é a total ausência de ordem. Assim, há uma ordem subjacente à aparente desordem dos sistemas caóticos. Na sala de aula analisada, por exemplo, podemos afirmar que o comportamento indisciplinado dos alunos durante as aulas de inglês demonstra uma aparente desordem desse sistema complexo. No entanto, há uma lei subjacente a essa desordem. Podemos perceber essa ordem, por exemplo, pelo comportamento dos alunos buscando uma fuga da aula ao realizarem diversas atividades que não são próprias da aula de inglês (ouvir música, folhear revistas, dormir etc.).

Percebemos que a sala de aula caracteriza-se como um sistema complexo por ser dinâmica, complexa, aberta, auto-organizável, adaptativa, imprevisível e caótica. No segundo capítulo deste trabalho, retomaremos a teoria do caos/complexidade ao analisarmos os dados gerados durante a observação-participante na sala de aula em estudo. Assim, descreveremos o

contexto escolar em questão e explicitaremos as características que fazem parte desse sistema complexo.

Uma teoria que pode nos ajudar a compreender o processo de ensino e aprendizagem de língua é a teoria sociocultural de Vygotsky. Apesar de esse autor não ter escrito para a área de educação, seus estudos têm sido utilizados nessa área e se mostrado bastante pertinentes. Nessa perspectiva, as relações intersubjetivas proporcionadas na sala de aula, as quais podem ser professor-aluno e aluno-aluno, contribuem para que o aluno aprenda de forma mais eficiente e eficaz. Trataremos a seguir de alguns aspectos dessa teoria que julgamos importantes para o nosso estudo, visto que serviram de base para a preparação e a análise da intervenção proposta na sala de aula estudada.

1.2.2 Alguns aspectos da teoria sociocultural de Vygotsky

Ahmed (1994, p. 157)³³ afirma que muitos pesquisadores ocidentais têm demonstrado interesse pela teoria sociocultural devido a sua “perspectiva sobre o desenvolvimento cognitivo e sua ênfase na relevância do contexto social e das relações interpessoais para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo”.

Para Vygotsky e seus seguidores, o desenvolvimento do ser humano ocorre do social para o individual. Nas palavras de Ahmed (1994, p. 158)³⁴, “o desenvolvimento procede da atividade social interindividual para o funcionamento mental intra-humano: do social para o individual ou do dialógico para o monológico”. Daí a importância das relações sociais para o desenvolvimento do indivíduo.

Oxford (1997), por sua vez, define três linhas comunicativas que ocorrem na sala de aula de língua contribuindo para o ensino-aprendizagem, são elas: a *aprendizagem cooperativa*, a *aprendizagem colaborativa* e a *interação*. Segundo essa autora (1997, p. 443)³⁵,

³³ “... perspective on cognitive development and its emphasis on the relevance of societal context and interpersonal relationships in the development of individual cognition”.

³⁴ “Development proceeds from interindividual social activity to intra-human mental functioning: from the social to the individual or from the dialogic to the monologic”.

³⁵ “Cooperative learning refers to a particular set of classroom techniques that foster learner interdependence as a route to cognitive and social development. Collaborative learning has a “social constructivist” philosophical base, which views learning as construction of knowledge within a social context and which therefore encourages

[a] *aprendizagem cooperativa* refere-se a um conjunto particular de técnicas de sala de aula que fomentam a interdependência do aprendiz como uma rota para o desenvolvimento social e cognitivo. A *aprendizagem colaborativa* tem uma base filosófica “sócio-construtivista”, que vê a aprendizagem como uma construção de conhecimento dentro de um contexto social e que encoraja a aculturação dos indivíduos numa comunidade de aprendizagem. A *interação* é o mais amplo dos três termos e refere-se à comunicação pessoal, a qual é facilitada pelo entendimento de quatro elementos: atividades de língua, disposição para se comunicar, diferenças de estilo e dinâmicas de grupo. (grifos nossos)

Figueiredo (2006) também discute os conceitos de *colaboração* e *cooperação* pontuando as principais semelhanças e diferenças entre eles. De acordo com esse autor, na *aprendizagem colaborativa* o foco é no processo, o professor não dá instruções aos alunos sobre como realizar as atividades e os papéis dos membros do grupo são definidos pelos próprios membros à medida que a atividade é desenvolvida. Já na *aprendizagem cooperativa*, o foco é no produto e o professor instrui aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo, portanto, os papéis dos membros do grupo são pré-definidos, mas é resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis.

Figueiredo (2006, p. 20) afirma que

ambas as abordagens são importantes, pois têm o potencial de favorecer a interação e de proporcionar aos alunos um papel mais ativo no processo de aprendizagem, na medida em que elas têm seus fundamentos nas teorias sociocultural e construtivista.

Outro conceito importante é o de *regulação*. De acordo com Ahmed (1994), podemos explicar a visão de linguagem funcional de Vygotsky em termos de regulação ou controle. Nessa perspectiva, a linguagem apresenta três funções reguladoras: *regulação pelo objeto*, *regulação pelo outro* e *autorregulação*. Para explicar tais funções Ahmed (1994, p. 159)³⁶ cita Frawley (1987, p. 147)³⁷, o qual afirma que

acculturation of individuals into a learning community. Interaction is the broadest of the three terms and refers to personal communication, which is facilitated by an understanding of four elements: language tasks, willingness to communicate, style differences, and group dynamics”.

³⁶ “Language serves to regulate, first, objects where “objects” means anything in the environment which is non-human and has ontological status. Thus objects are such things as tables, chairs, dogs, and even facts. The object-regulation function is the most elemental operation of language: naming is a classic example of object-regulation through language. Second, language functions to regulate other people. This other-regulation function can be either other-regulating (when speech functions from the point of view of the speaker to control other people) or other-regulated (when speech is produced because other people control the situation in which the speaker utters the language). Typical examples of language with other-regulation function are speech acts, or methods by which individuals attempt to control verbally the behavior of other individuals. Third, language serves to regulate the self... self-regulation is, in fact, the highest and most critical function of speech (since it is how the

[a] linguagem serve para regular, primeiro, objetos, os quais significam qualquer coisa no ambiente que seja não-humano e tenha uma condição ontológica. Desse modo, objetos são coisas como mesas, cadeiras, cachorros e até mesmo fatos. *A regulação pelo objeto* é a mais elementar operação da linguagem: nomear é um exemplo clássico de regulação pelo objeto por meio da linguagem. Em segundo lugar, a linguagem tem a função de regular outras pessoas. Esta função de *regulação pelo outro* pode ser tanto regular o outro (quando o discurso é usado do ponto de vista de quem fala para controlar outras pessoas) ou ser regulado pelo outro (quando o discurso é produzido porque outras pessoas controlam a situação na qual o falante produz a linguagem). Exemplos típicos de linguagem com a função de regulação pelo outro são os atos de fala ou métodos pelos quais indivíduos tentam controlar verbalmente o comportamento de outros indivíduos. Em terceiro lugar, a linguagem serve para regular o eu... *autorregulação* é, de fato, a principal e mais crítica função da linguagem (visto que é por meio dela que o indivíduo enfim controla a si mesmo e a sua mente...). Toda declaração autodirecionada e monóloga tem essa função. (grifos nossos)

Na teoria de Vygotsky, essas três funções são apresentadas como estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, conforme afirma Figueiredo (2006, p. 15),

[p]ara Vygotsky (1981)³⁸, a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo:

- a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança;
- b) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas;
- c) autorregulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

Apesar de Vygotsky não ter escrito para a área de educação, esses três estágios podem também ser aplicados nessa área. No caso do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, podemos perceber que o aprendiz passa por essas três fases de regulação. Ele inicia sendo regulado pelo objeto, aprende a nomear as coisas na língua estrangeira, por exemplo; em seguida passa a regular ou a ser regulado pelo outro, que pode ser tanto o professor quanto o colega; para enfim alcançar a autorregulação, passando a desenvolver determinadas atividades ou expressar-se na língua alvo de forma mais independente.

individual ultimately controls himself and his mind...). All self-directed, monological utterances have this function.”

³⁷ FRAWLEY, W. *Text and Epistemology*. Norwood, NJ: Ablex, 1987.

³⁸ VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 189-240.

Segundo Figueiredo (2006, p. 15), “a transição do estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o de autorregulação (atividade intrapsicológica) é favorecida por estruturas de apoio, conhecidas como *scaffolding*”.

Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam esse termo – *scaffolding* –, que em português significa andaime ou estruturas de apoio, para definir a ajuda que o adulto dá à criança, possibilitando a realização de determinada tarefa que a criança não conseguiria fazer sozinha. No estudo realizado por Wood, Bruner e Ross (1976), um tutor dava orientações às crianças participantes para a construção de uma pirâmide com um conjunto de blocos de madeira. A partir deste estudo, os autores identificaram seis características do *scaffolding*, traduzidas para o português por Silva (1999, p. 41), nos seguintes termos:

1. estabelecimento ou restabelecimento de interesse;
2. simplificação da tarefa;
3. persistência na busca do objetivo;
4. elucidação de aspectos importantes e as discrepâncias entre o que já foi feito e a solução ideal;
5. controle da frustração durante a busca de soluções de problemas;
6. apresentação de uma versão idealizada do que será realizado.

Na sala de aula de língua estrangeira, o *scaffolding* também exerce um papel muito importante, uma vez que “impulsiona” o aprendiz a ir além daquilo que ele consegue fazer sozinho, contribuindo assim para o desenvolvimento da aprendizagem do mesmo.

É relevante destacarmos ainda que essas estruturas de apoio podem ser fornecidas tanto pelo professor como por um par, isto é, por outro aluno. Podemos, assim, classificar essa ajuda em dois tipos: *assistência* ou *influência*. A *assistência* ocorre quando o indivíduo mais experiente ajuda o menos experiente, como acontece na relação professor-aluno. Já a *influência* acontece quando há ajuda mútua e compartilhada, como ocorre geralmente na relação entre os alunos (FIGUEIREDO, 2006).

Tendo em vista que essas relações estabelecidas na sala de aula auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor promover atividades que possibilitem a interação, a colaboração e a cooperação nas aulas de língua estrangeira. É isso que pretendemos fazer por meio da intervenção proposta (ver item 1.1.3.6) para a sala de aula estudada.

No próximo capítulo trataremos da análise e da discussão dos dados.

CAPÍTULO 2

A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA COMO UM SISTEMA COMPLEXO

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.

Morin & Le Moigne (2000, p. 207)

O presente capítulo é destinado à análise dos dados gerados no decorrer da observação-participante realizada em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola estadual em Goiânia. Faremos uma análise descritiva relacionando a teoria do caos/complexidade com a sala de aula pesquisada, levantando os aspectos que a caracterizam como um sistema complexo. A intervenção proposta a fim de controlar a indisciplina na turma participante e feita com base na teoria sociocultural de Vygotsky também será analisada.

Iniciaremos tratando das aulas observadas durante o 1º semestre do ano letivo de 2008. Para isso, dividimos a análise dessas aulas com base em quatro temas recorrentes que foram: imprevisibilidade, frustração da professora, situações adversas e indisciplina. Em seguida, discorreremos sobre o foco da intervenção proposta. Por fim, trataremos do contexto social, político e cultural em que a pesquisa foi realizada, veremos como a intervenção se efetivou e analisaremos duas aulas do 2º semestre do referido ano letivo, nas quais foram realizadas duas das atividades propostas. No final deste capítulo, apresentaremos também um modelo de sistema complexo da sala de aula de língua inglesa estudada.

2.1 As primeiras aulas observadas: 1º semestre de 2008

Na escola pesquisada, a duração das aulas antes do intervalo era de 50 minutos e após o intervalo era de 45 minutos. O horário de aula de inglês da turma participante era quarta e quinta-feira após o intervalo. Portanto, eram dois encontros de 45 minutos cada.

Obtive o consentimento da coordenação, da direção e da professora no início do mês de abril de 2008 e começaria a participar das aulas a partir do dia 23 de abril. No entanto, logo no primeiro dia, houve mudança no horário e a aula de inglês que era para ser a quinta aula – das 10h30min às 11h15min – foi transferida para o primeiro horário – das 7h às 7h50min –, assim, quando cheguei à escola, a aula já havia ocorrido. A professora disse que soube da mudança pela manhã, como ela mora perto, ligaram para ela cedo e não foi possível me avisar, nem daria tempo para o meu deslocamento.

Nesse dia, a professora participante pediu uns minutos da aula da professora de matemática para que eu pudesse explicar o projeto aos alunos, entregar as duas cópias do termo de consentimento a eles, para que o pai, a mãe ou o responsável o assinasse e eles o trouxessem no dia seguinte.

Comecei a participar das aulas, portanto, no dia 24 de abril. Nesse dia, também houve uma alteração no horário de aula, mas fiquei sabendo no dia anterior. A aula de inglês seria no sexto horário e foi alterada para o quarto horário porque faltou um professor, ele era recém contratado e não compareceu às aulas naquela semana.

Na semana seguinte, não houve aula na quarta nem na quinta-feira, isso porque no dia 30 de abril (quarta-feira) houve paralisação dos professores da rede estadual de ensino e, no dia seguinte, 01 de maio (quinta-feira) era feriado nacional, Dia dos Trabalhadores.

Nas aulas que precederam o início da pesquisa, a professora havia passado a seguinte atividade: os alunos deveriam se dividir em grupos e cada grupo deveria escolher uma música de sua preferência, levar a letra da música com sua respectiva tradução para os demais colegas, apresentar a banda, apresentar a letra da música sublinhando os verbos e destacando os tempos verbais nela presentes, levar o clipe ou o CD da música ou cantá-la. Nas aulas dos dias 07/05, 08/05, 14/05, 15/05 e 21/05, foram feitas as apresentações dos grupos e, no dia 28/05, os alunos responderam a um questionário para sabermos a opinião deles em relação ao trabalho com música proposto pela professora.

Do dia que iniciamos a observação das aulas (07/05) até o fim do primeiro semestre de 2008, observamos um total de nove aulas na turma de inglês participante, elas ocorreram nos dias 07/05, 08/05, 15/05, 21/05, 28/05, 04/06, 05/06, 11/06 e 12/06. A partir da observação dessas aulas, pudemos entender melhor o contexto analisado.

Dentre as características da pesquisa do tipo etnográfica podemos destacar a descrição e análise da realidade estudada. Quando vai a campo, o pesquisador não sabe o que lhe espera, pode até traçar suas metas e tentar prever o que acontecerá, porém, não há garantias de que tudo ocorrerá conforme o planejado. Em nosso caso também foi assim.

Elaboramos o projeto de pesquisa, traçando objetivos gerais e específicos e formulando perguntas a serem respondidas. Pretendíamos, com base nos dados gerados durante as observações, elaborar, juntamente com a professora participante, a intervenção a ser realizada de forma a contribuir para contornar dificuldades enfrentadas na sala de aula estudada em relação ao ensino das habilidades da língua inglesa. Entretanto, percebemos que muitas eram as dificuldades enfrentadas pela professora e, conforme exposto na seção 1.1.3.2 deste trabalho, mudamos o foco da pesquisa.

Nosso plano para o primeiro semestre era o de observar as aulas, gerando dados para realizar a intervenção no segundo semestre. É importante salientar que não se trata de uma pesquisa experimental, na qual se fazem intervenções a fim de testar hipóteses. Nossa preocupação ao elaborarmos e realizarmos esta pesquisa é a de contribuir de alguma forma com o trabalho da professora participante, daí a ideia de acompanhar as aulas e pensar sobre possíveis ações a fim de contornar determinado problema vivido na sala de aula.

A observação-participante na situação social em questão nos possibilitou ver a sala de aula de língua inglesa como um sistema complexo (ver item 1.2.1). Isso porque ela apresenta características comuns a esse tipo de sistema, conforme veremos ao longo deste capítulo.

Nas subseções seguintes, analisaremos as aulas do 1º semestre de 2008 com base em temas nelas recorrentes, quais sejam: imprevisibilidade, frustração da professora, situações adversas e indisciplina.

Para cada subseção, escolhemos uma ou duas aulas para exemplificar o tema discutido, assim apresentaremos uma descrição sucinta dos acontecimentos ocorridos durante a aula escolhida a fim de situar o leitor para que ele possa ter uma visão mais completa da sala de aula pesquisada.

Essa descrição da aula será feita em forma de *vinheta*, a qual é definida por Erickson (1986, p. 149)³⁹ como “... um retrato vívido da condução dos acontecimentos cotidianos, no qual o que é visto e o que é ouvido são descritos na sequência natural de suas ocorrências no tempo real”. É importante destacarmos que as informações contidas nas vinhetas foram retiradas das notas de campo e das gravações em áudio e vídeo das aulas.

2.1.1 Imprevisibilidade

Uma das características dos sistemas complexos é a imprevisibilidade. Essa atribuição também faz parte da sala de aula analisada. A professora planeja sua aula, mas não há garantias de que a aula ocorrerá segundo o planejado. Isso porque há diversos fatores internos e externos que influenciam no desenvolvimento da aula.

Como fatores internos, podemos citar os resultados da interação entre os componentes que constituem a sala de aula: professora, alunos, materiais (didático, equipamentos de áudio e vídeo etc.) e espaço físico. Assim, o fato de um equipamento não funcionar ou de os grupos de alunos não estarem preparados para se apresentar pode mudar totalmente o andamento da aula.

Como fatores externos, há, por exemplo, a influência das orientações das instâncias superiores – coordenação e direção da escola e secretaria estadual de educação – e a ocorrência de eventos na escola, tais como ensaios para quadrilha, campanha de vacinação e reunião extraordinária de professores, que alteram o andamento das atividades na sala de aula.

Analisaremos a seguir a aula do dia 07/05/2008 a fim de explicitar como a imprevisibilidade se faz presente na sala de aula em questão e de tratar de alguns princípios cognitivos dessa situação social.

2.1.1.1 Vinheta da aula do dia 07/05/2008

³⁹ “... a vivid portrayal of the conduct of an event of everyday life, in which the sights and sounds of what was being said and done are described in the natural sequence of their occurrence in real time”.

Os alunos chegaram por volta das 11h25min e se acomodaram. Um grupo preparou os equipamentos necessários para apresentar o clipe de uma música e entregou uma cópia da letra e da tradução para cada aluno.

Durante a exibição do DVD, os alunos prestaram atenção. Alguns alunos olhavam para a letra da música, o restante prestava atenção no clipe. Dois alunos chegaram atrasados. O clipe foi passado pela segunda vez e a maioria dos alunos também prestou atenção, uma das alunas cantava olhando para a letra da música.

Paula disse que a letra é muito rica – “tem presente, passado, até futuro”. Em um canto da sala, um aluno do grupo falou sobre a banda, citando os nomes de seus integrantes. Uma componente do grupo discorreu sobre o início da banda, outro aluno tratou da história do conjunto e uma aluna finalizou a apresentação, lendo em um papel sua fala.

A professora disse que a apresentação ficou boa, mas havia faltado a parte gramatical. Finalizada a apresentação do grupo, alguns alunos foram em direção à professora para fazer perguntas sobre o trabalho e uma aluna pediu para que a turma pudesse assistir a outros clipes. A professora perguntou pelos outros sete grupos, mas nenhum estava pronto para se apresentar. Paula afirmou que queria trabalhar com a música que foi apresentada, no entanto, os estudantes insistiam que queriam assistir a mais clipes.

Os alunos colocaram outro clipe, mas nem todos prestavam atenção, três alunos conversavam tratando provavelmente sobre a letra da música. Começou um terceiro clipe e a professora deixou os alunos assistirem-no. Em seguida, eles mudaram mais duas vezes de música.

Paula alertou os alunos para o fato de que a partir da próxima aula, isto é, no dia seguinte, o grupo que não apresentasse iria perder ponto. A professora afirmou ainda que a letra da música deveria ser mais explorada e, enquanto falava, os alunos foram deixando a sala, pois o sinal já havia tocado.

2.1.1.2 Análise da aula do dia 07/05/2008

A aula de inglês desse dia ocorreu em uma sala conhecida como *laboratório de línguas*. A vinheta se refere ao primeiro dia de apresentação dos grupos da turma participante da pesquisa. Havia sido formado um total de oito grupos nessa sala. O tempo de duração das

aulas, conforme já explicitamos, é muito pequeno. As aulas após o intervalo têm duração de 45 minutos. Como a aula ocorreu em uma sala diferente da sala habitual da turma, os alunos tiveram que se deslocar para o *laboratório de línguas*, o que diminuiu ainda mais o tempo de aula.

A duração das aulas é uma questão importante, que sempre precisa ser levada em conta pelo professor. Nesse dia, por exemplo, a aula começaria às 11h15min, mas, como vimos na vinheta, os alunos chegaram à sala por volta das 11h25min, assim a professora ficou com 10 minutos a menos de sua aula. Além disso, após chegarem à sala, alguns minutos são gastos para se fazer a chamada e para que os alunos se acomodem e façam silêncio a fim de que se inicie a aula.

Dessa forma, na prática, a duração da aula é de menos de 30 minutos. Como ensinar uma língua estrangeira, em uma sala de aula com cerca de 40 alunos, dispondo de apenas duas aulas por semana de aproximadamente meia hora cada? Eis o desafio de muitos professores de língua estrangeira.

Percebemos que, por se tratar de música, os alunos se interessaram pela atividade proposta. No entanto, muitos não gostam de se expor, isto é, de apresentar seu trabalho aos colegas. O foco da apresentação do grupo deste dia foi a banda e o clipe. O grupo não sublinhou os verbos nem se referiu aos tempos verbais presentes na música e isso não agradou a professora conforme podemos ver no recorte a seguir:

Recorte [1]⁴⁰

Num terceiro momento, seria a hora do grupo falar “olha o enfoque, o tempo verbal da nossa música, o enfoque maior é presente, passado ou futuro e as frases que estão sublinhadas aí na música, na estrofe tal e tal” e mostrar, poderia citar exemplos. [...] Eles não fizeram, e eu falhei... por eu não ter feito isso no lugar deles. Já que eles não fizeram, eu poderia ter aproveitado aquele momento ali em que os meninos estavam com a música e o outro grupo não estava preparado para apresentar, então, eu deveria aproveitar aquele momento e eu mesma ter focado: “olha pessoal, na estrofe tal esta passagem assim está relacionada ao presente, na outra estrofe ele relaciona ao passado o verbo tal”, aí mostro e “esse aí está relacionado ao futuro”, eu também falhei.

(Entrevista com a professora, dia 07/05/2008)

Segundo a professora, os grupos deveriam apresentar primeiramente a banda, para, em um segundo momento, entregarem a letra da música com a tradução para os colegas e passarem a música para eles ouvirem duas vezes. Por fim, eles deveriam explicitar os tempos

⁴⁰ Confira a legenda com os símbolos utilizados nas transcrições no item 1.1.3.4.

verbais que aparecem na música, sendo que os verbos deveriam estar sublinhados na letra da música que eles entregaram.

Entretanto, como vimos na vinheta, o grupo não seguiu as orientações propostas pela professora. Quando os demais alunos perceberam que a apresentação havia terminado, começaram um alvoroço, pedindo para assistirem a outro clipe. A professora, por sua vez, perguntou pelo próximo grupo que deveria se apresentar, mas este não estava pronto, assim ela permitiu que os alunos assistissem a outros clipes.

Como podemos observar no recorte 1, a docente se arrependeu de não ter tratado, ela mesma da parte gramatical da letra da canção apresentada, o que consistiria em identificar os verbos e os tempos verbais na letra da música.

A atitude de ter deixado os alunos assistirem aos clipes foi vista posteriormente por ela como uma falha. Dessa forma, ela afirma que o grupo falhou por não ter feito essa parte, mas que ela também falhou por não ter aproveitado a ocasião, tendo em vista que não havia mais grupos preparados para se apresentar naquele dia. Ao ser questionada por que ela mesma não fez com os alunos essa parte, exemplificando assim como os demais grupos deveriam fazer, a professora respondeu o seguinte:

Recorte [2]

Porque eles me... eles me... me convenceram, mas não é bem a palavra convencer, eles tomaram conta, falaram “não, não, não a gente trouxe o DVD para a gente ouvir a gente gostaria de ouvir a música”, “então é só uma?”, “só uma”, de uma passou para a segunda. Aí você quer fazer um trabalho, eles não deixam você fazer, eles querem fazer o que eles querem, no caso, ouvir as outras músicas do DVD, é isso que eles querem e, eu, não sei por que motivo, o certo seria eu falar não, agora não, hoje não, a gente pode até reservar um dia para vocês ouvirem um DVD do início ao fim só pelo prazer de ouvir, porque ouvir a música por ouvir a gente ouve em casa, ouve ali na rua, aí quando você vai trabalhar uma música na sala de aula você tem que explorar tudo o que a música tem para oferecer tanto de pronúncia, quanto de aspectos gramaticais até mesmo a leitura e a compreensão, o que está por trás da letra daquela música.

(Entrevista com a professora, dia 07/05/2008)

Vemos no recorte 2 que ao analisar a aula desse dia, Paula critica a escolha feita por ela de permitir que os alunos assistissem a mais clipes em vez de ter ela mesma trabalhado a letra da música apresentada pelo grupo. Na opinião dela, há muitos aspectos para se trabalhar com uma música na sala de aula de língua estrangeira – pronúncia, leitura, compreensão.

O fato é que a docente foi para a sala de aula esperando ver as apresentações dos grupos que ela havia marcado para esse dia. Mas, um imprevisto aconteceu, apenas um grupo

apresentou o trabalho, os demais grupos não estavam prontos e se esquivaram da apresentação.

Tendo isso em vista e também pela observação das demais aulas, percebemos que a professora precisa sempre lidar com a imprevisibilidade que vai desde o fato de não saber se vai ter ou não aula no horário estabelecido pela coordenação, até o fato de desconhecer se a aula será desenvolvida dentro do que foi planejado. E se nenhum grupo estivesse preparado? A professora precisaria ter um segundo plano. Vemos assim que em cada dia de trabalho, a docente lida com a incerteza que decorre da imprevisibilidade.

A imprevisibilidade, por sua vez, está relacionada às condições iniciais do sistema (ver item 1.2.1). Uma pequena mudança nas condições iniciais de um sistema complexo pode provocar grandes alterações. Muitas vezes uma simples pergunta de um aluno, por exemplo, pode conduzir a aula para um caminho totalmente diferente do previsto pelo docente.

No dia de aula em análise, o fato de outros grupos não estarem prontos para se apresentar gerou uma mudança no desenvolvimento da aula. Observemos algumas ações dos alunos nesse dia: o grupo que apresentou não fez a atividade como deveria ser feita; os demais grupos (sete) não estavam preparados, nem mesmo o segundo grupo que deveria se apresentar naquele dia; os alunos aprontaram uma algazarra após a apresentação do grupo, conforme observamos na gravação da aula, enquanto uns pediam para a professora, outros já estavam colocando o clipe que queriam assistir antes da autorização dela; quando bateu o sinal, os alunos sequer esperaram para ouvir o que a professora estava falando, simplesmente saíram da sala, deixando-a falando sozinha.

Tais ações nos dão um esboço do comportamento dos alunos para com a professora e seu trabalho e parecem demonstrar falta de disciplina e de respeito por parte dos alunos, pelo menos aos olhos de quem não está acostumado a esse tipo de comportamento. Essas ações também ocorrem com frequência no contexto analisado.

Na aula em questão, Paula poderia ter improvisado, utilizado a letra da música levada pelo grupo e ministrado sua aula. No entanto, ela preferiu deixar de realizar alguma atividade com a música a fim de não contrariar os alunos, o que parece ter sido uma reação quase espontânea, tomada diante da pressão dos alunos que queriam continuar assistindo aos cliques.

A atitude de buscar não contrariar o aluno é comum na realidade estudada. Percebemos pela observação-participante, que se trata de um princípio cognitivo dessa micro-cultura que é a sala de aula de inglês em questão. Como vimos no item 1.1.3.5, o princípio

cognitivo funciona como uma regra implícita, que surge a partir das experiências rotineiras das pessoas de um determinado grupo (SPRADLEY, 1980).

Nesse caso, o princípio cognitivo em discussão pode ser definido da seguinte forma “é melhor ceder do que ir contra a vontade dos alunos”. Isso quer dizer que é preciso adaptar-se ao comportamento dos discentes em vez de propor algo contrário à vontade deles.

Podemos citar uma série de exemplos de ações da professora em sala de aula que corroboram a existência desse princípio. Quando um grupo não estava preparado para apresentar a atividade proposta pela docente, outra oportunidade lhe era dada na próxima aula, mesmo sem uma justificativa plausível do grupo; para os grupos que não apresentaram o referido trabalho, a docente passou outra atividade a fim de que eles não ficassem sem nota; quando há prova de outras matérias na aula seguinte à de inglês, a professora permite que os alunos estudem para a prova durante sua aula, deixando assim para a próxima aula o que ela havia preparado. Em relação a esse último exemplo, a docente afirmou, durante entrevista, que já experimentou dar aula de inglês nessa situação, mas não foi possível, pois ninguém prestava atenção, o que nas palavras dela, é insistir em “dar aula para as paredes”.

Não é difícil saber como os alunos querem que sejam as aulas de inglês, isto é, qual é a vontade deles. Vejamos o quadro a seguir, que traz a visão dos alunos participantes sobre como melhorar as aulas de inglês, feito com base nas respostas deles ao questionário de pesquisa I (anexo C).

Quadro 4: Recorte do diagrama taxonômico sobre a língua inglesa

2. Ensino de língua inglesa em sua escola

2.1 Características

[...]

2.2 Formas de melhorá-lo

[...]

2.2.2 Relacionadas ao docente

2.2.2.1 fazer coisas que chamem mais a atenção dos alunos, coisas que eles gostam

2.2.2.2 trabalhar alguns temas que chamem a atenção do aluno, para que ele se interesse por inglês

2.2.2.3 ter mais diálogo, leitura e brincadeiras sobre o assunto (gramatical)

2.2.2.4 trabalhar mais a fala e a compreensão

2.2.2.5 aulas que envolvam o aluno e excitem sua curiosidade em aprender

2.2.2.6 dar mais textos para os alunos traduzirem

2.2.2.7 ter não só aulas teóricas, ter aulas práticas para ver como está a pronúncia

2.2.2.8 fazer mais leitura

2.2.2.9 oferecer trabalhos e projetos mais variados para estimular mais a vontade e motivação dos alunos

2.2.2.10 ter métodos diferentes que entusiasmem o aluno (ex.: músicas, esporte, cultura)

2.2.2.11 ter uma aula mais descontraída

Analisando o quadro 4, vemos que, para grande parte dos alunos dessa turma, “a aula de inglês precisa estar relacionada à descontração e à diversão para ser boa”. Esse também é um princípio cognitivo da micro-cultura estudada. Nas aulas em que era preciso ler um texto e responder perguntas a ele relacionadas, por exemplo, logo os alunos reclamavam, pois não queriam fazer esse tipo de exercício, e perguntavam se era para entregar a atividade e se valia nota.

Há, portanto, um contraste entre o que o aluno deseja – diversão e descontração durante as aulas – e o que a professora quer – ensino e aprendizagem da língua inglesa. Esse é um dos motivos que leva à frustração da professora participante, como veremos na seção seguinte.

2.1.2 Frustração da professora

Antes de tratarmos desse tema, precisamos apresentar a docente participante dessa pesquisa. A professora é licenciada em Letras com habilitação em português e inglês, pela Universidade Católica de Goiás. Além disso, cursou uma especialização em “Educação para a diversidade” e outra especialização na área de língua inglesa, ambas na mesma instituição em que graduou.

Em 2008, ano em que foi realizada esta pesquisa, a docente completou 48 anos de idade e 13 anos que ministra aulas de inglês na escola pesquisada. No referido ano, ela lecionava apenas nessa escola, mas tinha um número excessivo de turmas, um total de quinze turmas, todas do ensino médio, distribuídas nos turnos matutino e noturno. É importante ressaltar que cada turma tem em média 40 alunos, assim, a professora tinha cerca de 600 alunos no ano letivo em questão.

É sabido que em nosso país, devido ao baixo salário, os professores geralmente têm uma carga horária extensa, trabalham em mais de um turno e em mais de uma escola a fim de complementarem sua renda. Fato esse que não é bom para o professor nem para os alunos, visto que compromete a qualidade do ensino-aprendizagem. O professor fica, então, sobrecarregado de trabalho e isso prejudica a preparação e a qualidade das aulas. Além disso, é preciso lembrar que o professor não vive apenas para o trabalho, ele tem sua família e sua vida social para as quais precisa ter tempo disponível.

Além do salário baixo, não são oferecidas as condições básicas de trabalho e exige-se cada vez mais do professor, como é o caso da professora em questão. Assim, há uma cobrança do próprio profissional, que quer ver o resultado de seu trabalho no decorrer de suas aulas, e também uma cobrança da escola e da comunidade. Diante da escassez de resultados positivos, o professor muitas vezes sente-se frustrado e deseja até mesmo desistir de sua profissão.

Analisaremos a seguir uma aula na qual a professora expõe seus sentimentos em relação à sua profissão, deixando evidentes sua angústia e sua frustração.

2.1.2.1 Vinheta da aula do dia 08/05/2008

Os alunos chegaram ao laboratório de línguas por volta das 11h35min. A professora fez a chamada. Em seguida, convidou os grupos para se apresentarem, porém, os dois primeiros grupos não estavam prontos. Assim, outro grupo, o terceiro, se propôs a apresentar.

Uma aluna do terceiro grupo disse “boa tarde”, houve risos e o comentário de que ainda era manhã. A professora disse “*good morning*”, então a aluna usou a mesma expressão para cumprimentar os colegas. Essa aluna discorreu sobre a cantora Shania Twain. Outra colega falou sobre o álbum da cantora, no qual constava a música que eles escolheram e uma terceira aluna apresentou a tradução da letra. A música escolhida pelo grupo foi *You're still the one*. O aluno responsável por levar as cópias da letra e da tradução da música não havia chegado. Quatro alunos estavam em pé próximos à porta da sala, um aluno folheava uma revista e outros alunos riam.

Uma integrante do grupo tocou violão e cantou a música com sua irmã, que era aluna de outra turma, juntamente com um aluno do grupo. Após cantarem uma vez, a aluna que tocou violão falou sobre os verbos da música e então a música foi cantada novamente.

A professora perguntou pelos próximos grupos e, como na aula anterior, nenhum grupo estava preparado. Diante disso, a aluna que havia tocado e cantado resolveu cantar outra música, com a permissão da professora, mas dessa vez em português. Enquanto ela cantava, o aluno que estava encarregado de levar a letra da música chegou e entregou uma cópia para cada estudante.

Então, os alunos pediram para eles cantarem novamente a música em inglês, pois agora eles tinham a letra em mãos. Alguns estudantes foram chamar a aluna da outra turma que havia cantado e ido embora. Assim, o grupo cantou pela terceira vez.

No final da aula, a professora foi à frente da sala e disse: “posso contar um segredo?”. Os alunos disseram que sim, então ela começou a chorar, disse que a apresentação daquele grupo havia lavado sua alma, isso porque até então ela estava muito chateada, os grupos não estavam se empenhando para fazer o trabalho. Ela afirmou que, naquele dia, em outra turma, um grupo levou um clipe para fazer gozação e que ela poderia até ter atribuído zero para aquele grupo, no entanto, deu-lhe outra chance de se apresentar.

Assim, a professora ficou muito satisfeita e emocionada com a apresentação dos alunos e afirmou em tom de alívio que eles lavaram a alma dela. Quando a professora terminou de falar, os alunos bateram palmas e saíram, pois o sinal havia batido. No entanto, antes de sair uma aluna foi conversar com a professora e a abraçou, em seguida, mais um aluno e uma outra aluna fizeram o mesmo.

2.1.2.2 Análise da aula do dia 08/05/2008

Analisando a gravação em vídeo da aula desse dia, percebemos que a maioria dos alunos demonstrou interesse pela apresentação realizada. O fato de o grupo tocar e cantar uma música em inglês despertou muito a atenção dos colegas e também da professora, a qual ficou muito emocionada. A docente chorou e desabafou afirmando que pensou em desistir de lecionar porque os alunos não correspondiam, mas aquela apresentação foi um consolo para ela. Vejamos o recorte a seguir.

Recorte [3]

Posso contar um segredo para vocês? Pode. ((a professora se emociona e tira os óculos)) Pior que eu vou chorar. Boa, boa. Vai tirar dez, hein! ((os alunos riem)) Hoje, agora nesse momento, eu lavei a alma. Vocês precisam saber que desde o início da aula foi assim, os meninos não estavam preparados, não queriam apresentar, vieram para cá e fizeram até uma gozação com o clipe, os meninos do 2º A, fizeram uma gozação aqui com o clipe. Tudo bem, eu até pensei, em vez de eu dar zero para eles, eu falei assim “vocês vão preparar outra apresentação, essa não está valendo”. Mas eu me senti inútil, me senti rejeitada, eu pensei até gente, eu tenho que sumir, eu tenho que abandonar, eu tenho que largar tudo, mudar isso, eu não estou para isso,

eu não quero mais continuar dessa forma. E agora, com as meninas aqui, fazendo essa apresentação, sabem, eu lavei a alma. Eu estou chorando não é de tristeza não, eu estou chorando de felicidade. Vocês me desculpem, me desculpem, mas eu precisava falar para vocês para desabafar. ((os alunos batem palmas)) Esse foi um desabafo, que estava abafado desde o início, desde a primeira aula, a segunda, a terceira, estava abafado. Desculpem, tá? Podem voltar para a sala, pessoal. Parabéns, meninas, obrigada por me lavarem a alma.

(Gravação da aula, dia 08/05/2008)

O recorte 3 apresenta a parte final da aula, o momento em que a professora se emociona após a apresentação de um grupo e expõe isso para os estudantes. Nessa passagem, Paula expressa como se sentiu diante do desinteresse dos alunos da turma para a qual ela havia ministrado a primeira aula desse dia. A partir desse recorte e com base no modelo de Rees (2003, p. 83), elaboramos o quadro abaixo (ver item 1.1.3.5) para caracterizar o comportamento dos alunos que levou a professora a sentir-se angustiada a ponto de pensar em desistir da profissão.

Quadro 5: Domínios culturais sobre o comportamento dos alunos I

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma característica de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Não estarem preparados para apresentar • Não quererem apresentar • Utilizarem o clipe para fazer gozação 	é uma característica do	comportamento dos alunos na aula de inglês do 1º horário

Percebemos pelos dados que o comportamento descrito pela professora no recorte 3 e apresentado no quadro 5 se assemelha muito ao comportamento da turma participante. Esse era o segundo dia de apresentação dos grupos e tanto no primeiro quanto nesse dia, muitos grupos da turma participante não estavam preparados e não queriam apresentar.

O tipo de atividade proposto pela professora dependia do interesse e da disposição dos alunos para se organizarem em grupos, definirem e preparem a apresentação. O foco das aulas seriam essas apresentações, por isso o fato de os grupos não estarem preparados, não quererem apresentar, chegando ao ponto de um grupo levar um clipe para zombar do trabalho proposto, gerou na professora sentimentos como de inutilidade, rejeição e incapacidade conforme podemos ver no quadro 6.

Quadro 6: Domínios culturais sobre o comportamento dos alunos II

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é um resultado de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Sentir-se inútil • Sentir-se rejeitada • Ter vontade de sumir, de abandonar, de largar tudo • Sentir-se incapaz de realizar seu trabalho 	é um resultado do	comportamento dos alunos na aula de inglês do 1º horário

Os sentimentos descritos no quadro 6 expressam a frustração da professora diante da realidade vivida por ela. A aula na turma participante seria a última aula daquela manhã, os dois primeiros grupos que deveriam se apresentar também se esquivaram como na turma do primeiro horário. No entanto, ao ver um grupo se apresentando de forma satisfatória, Paula se emocionou tanto ao ponto de chorar. O quadro 7 nos mostra as características desse choro.

Quadro 7: Domínios culturais sobre o choro da professora participante

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma característica de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Ser de felicidade • Não ser de tristeza • Ser uma expressão de desabafo • Ser uma expressão de lavagem da alma 	é uma característica do	choro da professora

Percebemos que o choro da professora demonstra o desejo dela de ver resultados positivos de seu trabalho, perceber que seu trabalho não é em vão. Assim, o comportamento dos alunos descrito no quadro 5 expressa um resultado negativo de seu trabalho o qual chegou a ser questionado por ela, conforme vemos no quadro 6. Valeria a pena lecionar se os próprios alunos, principais interessados, se mostram indiferentes?

A apresentação realizada nessa aula trouxe alívio para a professora, pois representou um resultado positivo de seu trabalho. Dessa forma, o choro, segundo a professora, foi de felicidade por ver que ao menos um grupo estava levando a sério seu trabalho e se empenhou para realizar a atividade por ela proposta.

O principal problema apontado pela professora durante as entrevistas que realizamos após as aulas foi a dificuldade para prender a atenção dos alunos, em outras palavras, manter a disciplina. No entanto, nesse dia, os alunos se mostraram atentos à aula.

2.1.3 Situações Adversas

Ao longo da observação-participante que realizamos na sala de aula em questão, percebemos a ocorrência de situações que desfavoreciam o desenvolvimento das aulas observadas e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem de inglês.

Denominamos esse tipo de situação como adversa, termo este que, segundo o dicionário (FERREIRA, 2000, p. 19), significa “contrário”, “desfavorável” e “impróprio”. Conforme veremos ao longo dessa seção, a alteração no tempo de duração das aulas, devido à paralisação dos professores; a falta de organização por parte da coordenação durante a apresentação de uma peça teatral na escola e as más condições de trabalho são exemplos de situações adversas.

2.1.3.1 Vinheta da aula do dia 21/05/2008

Aula de quarta-feira com duração de 40 minutos. Os alunos chegaram cerca de 10 minutos após o sinal ter batido. Um grupo continuou a apresentação iniciada na última aula de inglês. Ele apresentou um clipe da música escolhida, mas o DVD às vezes parava e o áudio estava muito ruim, tornando difícil entender a letra da música. Diante disso, os alunos ficavam rindo, conversando e fazendo comentários como “o DVD é pirata”.

Finalizada a apresentação desse primeiro grupo, um outro grupo iniciou sua exposição e entregou a letra da música a todos. Esse grupo trouxe um DVD com o clipe da música escolhida por ele.

Enquanto duas alunas do grupo falavam sobre a banda, alguns alunos conversavam e riam. No entanto, os alunos prestaram atenção no clipe. Uma aluna, no canto da sala, dormia encostada no ombro da outra, e esta, por fim, também dormiu. O sinal tocou quando o grupo foi tocar a música pela segunda vez. Porém, os estudantes não saíram, visto que queriam assistir ao clipe novamente.

2.1.3.2 Análise da aula do dia 21/05/2008

Nesse dia, a aula foi de 40 minutos, pois devido à paralisação dos professores no dia 30/04/2008, as aulas deste dia estavam sendo repostas às quartas-feiras. Dessa forma, em vez de terem seis aulas – três de 50 minutos e três de 45 minutos – os alunos tinham sete aulas de 40 minutos cada, repondo-se assim uma aula do dia 30/04 em cada quarta-feira.

Cabe aqui o seguinte questionamento: que tipo de reposição é essa em que se diminui o tempo de várias aulas para se “repor” uma? Percebemos que essa forma de reposição é apenas para constar que os alunos não perderam o dia letivo do dia da paralisação. Na prática, tal reposição acaba trazendo mais prejuízos, visto que diminui a duração de todas as aulas das quartas-feiras.

Por outro lado, podemos afirmar que esse tipo de reposição é também uma forma de adaptação do sistema escolar, característica comum dos sistemas complexos (ver item 1.2.1), os quais buscam adaptar-se tanto ativa quanto passivamente às situações que lhes ocorrem. Assim, essa forma de reposição reflete o contexto do sistema escolar em análise. Um contexto em que, como já afirmamos, a maioria dos professores trabalha em mais de uma escola e em dois ou três turnos para complementar sua renda e em que não são oferecidas condições básicas para o ensino-aprendizagem como livro didático e acesso a cópias por parte dos professores. Em que horário, então, poderiam ser repostas as aulas, se grande parte dos professores trabalha durante os outros turnos? Vejamos no quadro a seguir outras características do sistema escolar em questão.

Quadro 8: Análise de domínio do sistema escolar no contexto analisado

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma característica de	Y

<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças constantes no horário de aula • Aparelhos que não funcionam • Professores tendo que assumir duas salas ao mesmo tempo • Livros didáticos de inglês não são oferecidos • Professores não podem tirar cópias de atividades, exercícios etc. para trabalhar com os alunos • Escola carecendo de manutenção (pintura das paredes, troca de lâmpadas, reposição de vidros quebrados, reforma de carteiras e mesas etc.) 	<p>é uma característica do</p>	<p>sistema escolar nesse contexto</p>
--	---------------------------------------	--

Os domínios culturais apresentados no quadro 8 nos dão uma ideia da realidade vivenciada por aqueles que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Não queremos com isso justificar a forma de reposição das aulas, sem dúvida, como já afirmamos anteriormente essa reposição não é satisfatória. No entanto, conhecendo o contexto podemos entender melhor as ações das pessoas que dele fazem parte.

A aula desse dia também ocorreu no *Laboratório de som e imagem*. Trata-se de uma sala de aula de uma sala ampla com cerca de 40 carteiras, um armário de aço, um *rack* com uma televisão 29 polegadas e um aparelho de DVD, bem como uma televisão de 14 polegadas. No entanto, os dois primeiros equipamentos não estavam funcionando, por isso foi utilizada a televisão pequena que fica em cima da mesa do professor e a professora trouxe um aparelho de DVD de sua casa. Além disso, ela pediu para o Centro Acadêmico da escola uma caixa de som emprestada, pois apenas o som da televisão não era suficiente.

Vemos assim, que realizar uma aula que necessita de equipamentos não é fácil. A escola possui muitas turmas e os equipamentos como som, TV e DVD não são suficientes. É preciso agendar com antecedência para conseguir o *laboratório de som e imagem* ou o *laboratório de línguas* e alguns equipamentos não funcionam, o que dificulta ainda mais o trabalho. Assim, os professores precisam levar de suas casas aparelhos como som portátil ou DVD para utilizarem em suas aulas.

Os grupos que apresentaram nesse dia se limitaram a falar da banda e a apresentar a música por eles escolhida. Portanto, não desenvolveram a atividade conforme foi proposta

pela professora. Veremos a seguir um recorte da entrevista com a professora realizada após a aula desse dia.

Recorte [4]

Eu hoje estou um pouco decepcionada sabe não... aliás o trabalho que eu planejei, que eu tinha planejado para acontecer, está acontecendo, mas está tendo muitas falhas. Então, eu só não desisti no meio do caminho, porque eu tinha já pedido para fazer e tinham muitas turmas em que estava valendo à pena fazer o trabalho, então eu falei “vou continuar com esse trabalho, vou até o fim, vamos ver as apresentações dos outros, porque estão acontecendo apresentações boas e estão acontecendo apresentações que não valem à pena, então deixa todo mundo apresentar”, hoje eu falei para eles que era o último dia de todas as turmas.

(Entrevista com a professora, dia 21/05/2008)

Vemos no recorte 4 que a professora Paula demonstra estar decepcionada pelo fato de ter havido o que ela chama de “falhas” durante as apresentações, isto é, as apresentações não ocorreram conforme a professora havia planejado (os grupos apresentando nos dias certos; os alunos expondo o trabalho sem precisar ler; os grupos entregarem as letras com os verbos sublinhados e falarem dos tempos verbais presentes na letra dando exemplos desses tempos etc.).

Percebemos que a professora propôs uma atividade a ser realizada, mas que os grupos foram se adaptando e realizaram a atividade segundo as suas possibilidades e os seus interesses. Isso só foi possível porque a professora foi cedendo ao que denominamos de adaptações realizadas pelos grupos. O resultado foi que nessa turma apesar de quase todos os grupos terem apresentado – seis dos oito grupos –, nas aulas observadas, apenas um grupo identificou os verbos e mencionou os tempos verbais presentes na música.

Na opinião da professora, um dos fatores que contribuiu para os alunos não abordarem esse aspecto gramatical das músicas selecionadas por eles é a dificuldade que eles apresentam em relação à identificação dos verbos e dos tempos verbais. Inicialmente, ao marcar o trabalho para eles fazerem em grupos, Paula pensou que eles não teriam dificuldade em encontrar os verbos nas músicas e reconhecer o tempo verbal dos mesmos. No entanto, ao analisar o andamento das apresentações, ela percebeu que os estudantes apresentaram dificuldade em desenvolver essa parte da atividade. Diante disso, ela sugeriu que após todos os grupos dessa turma se apresentarem, nós poderíamos escolher algumas das músicas apresentadas e trabalharmos os verbos presentes nelas, fazendo assim, o que era para eles fazerem.

Outro fator levantado pela professora para a má qualidade dos trabalhos apresentados foi a imagem que os alunos têm a respeito dela, como podemos observar no recorte a seguir.

Recorte [5]

O que eu estou percebendo no desenvolver do trabalho, eu não sei se a falha..., eu, eu me culpo também muito, tem muita falha minha pelos trabalhos não estarem sendo bem apresentados, tem muita, por exemplo, a maioria pensa “Ah, nada, a professora Paula para nós, ela não importa muito, então nós podemos fazer qualquer coisa que ela vai dar a nota”, você entende? Então, aqueles menos compromissados pensam “eu vou fazer qualquer coisa, porque eu vou ganhar nota de todo o jeito, eu vou apresentar de qualquer forma, de qualquer jeito, o que a gente fizer, a gente vai ganhar nota, só para a gente não ficar sem nota mesmo”. Então, muita culpa eu joga nas minhas costas mesmo, porque eu teria que ser mais exigente, mais enérgica com eles para eles poderem fazer um trabalho melhor.

(Entrevista com a professora, dia 21/05/2008)

Conforme podemos perceber no recorte 5, a professora Paula acredita que os alunos a veem como uma professora “boazinha”. Segundo ela, “ser boazinha” é o contrário de “ser exigente” e “ser enérgica”, em outras palavras, uma professora “boazinha” é aquela que não exige nem cobra muito do aluno e isso não é um ponto positivo, na opinião da participante. Assim, o ideal é que o professor seja mais exigente e enérgico para que os alunos o respeitem e façam com mais capricho as atividades por ele proposta. Diante disso, ela afirma que precisa mudar sua forma de tratar os alunos e sente-se culpada pelo mau comportamento deles.

Em outra oportunidade, durante uma conversa informal, Paula disse que não tem conseguido tratar os alunos de forma mais rígida, às vezes, no início do ano ela começa sendo mais enérgica, mas não consegue se manter assim ao longo do ano. Segundo ela, seu perfil e sua personalidade dariam mais certo para ela ser uma psicóloga ou uma assistente social e não uma professora. Percebemos assim o dilema que essa professora enfrenta, pois acredita que para exercer sua profissão de forma melhor seria preciso mudar seu próprio modo de ser, sua personalidade.

Vemos no recorte 5 que a professora participante também se culpa pelas falhas que apareceram ao longo das apresentações dos alunos. Notamos que Paula tem uma visão comum em sua profissão, que é a visão de que o professor pode mudar a realidade da sala de aula por mais complicada que ela seja, acredita-se que sua ação individual pode fazer milagres e que ele pode inclusive mudar sua personalidade para que isso ocorra. No entanto, aqueles que veem dessa forma se esquecem de que a sala de aula não é um ambiente isolado. Como já afirmamos neste estudo, a sala de aula é um sistema complexo, dessa forma, há diversos elementos que interferem no processo de ensino-aprendizagem e a transformação dessa

realidade exige um esforço conjunto que envolve, dentre outras coisas, a implantação de políticas públicas.

Além disso, a sociedade em geral e aqueles que fazem parte do sistema educacional cobram muito do professor, mas não lhe oferecem condições dignas e necessárias de trabalho. Dessa forma, muitas vezes, o professor se responsabiliza pelos problemas que enfrenta em sala de aula e sente-se culpado e angustiado. É justamente isso que a professora participante evidencia ao falar das dificuldades por ela enfrentadas em sua profissão.

A vinheta e a análise da aula a seguir também exemplificam outras formas de situações adversas enfrentadas pela professora participante.

2.1.3.3 Vinheta da aula do dia 04/06/2008

O sinal bateu às 10h30min e, como era quarta-feira, a aula seria de 40 minutos. Levei um som para ser utilizado na aula para não perdermos tempo mudando de sala. A professora nesse dia trabalharia com uma música e iniciou a aula escrevendo no quadro os verbos presentes na música e apresentando os significados desses verbos, bem como suas formas no infinitivo e no passado simples.

Às 10h50min, a coordenadora interrompeu a aula para dar um aviso sobre a feira de ciências. A professora tocou a música duas vezes e os alunos prestaram atenção. Na primeira vez que os alunos ouviram a música, três alunas próximas de mim não estavam fazendo a tarefa. Pedi para elas completarem a letra da música e perguntei se elas haviam entendido o que era para fazer. Após a aula os alunos saíram para outra sala onde teriam a 7ª aula.

2.1.3.4 Análise da aula do dia 04/06/2008

A escola havia planejado um passeio em uma chácara para o dia 29/05, mas nem todos os alunos iriam. Assim, no dia 28/05, a professora Paula perguntou para a turma participante

da pesquisa quantos deles iriam ao passeio, poucos alunos levantaram a mão e então ela disse que haveria aula normal no dia seguinte para quem não fosse ao passeio.

No entanto, no dia 29/05, os alunos que não foram para o passeio não compareceram e, portanto, não houve aula. Isso mostra a falta de empenho por parte dos alunos, a escolaridade parece não ter muita importância para eles. Diante disso, o próprio sistema se encarrega de fazer as adaptações necessárias para a sua sobrevivência e esse passeio a uma chácara parece ser uma delas.

No decorrer do ano letivo em análise, por vezes, o horário de aula foi alterado possibilitando aos alunos saírem mais cedo por diferentes motivos, como por exemplo, a ausência de um professor ou o clima quente. Na semana de provas, os alunos tinham as três primeiras aulas, o intervalo e as provas do dia. Terminando as provas, eles podiam ir embora, assim, a maioria deles respondia às avaliações rapidamente. Veja no quadro a seguir alguns motivos que levaram à não-ocorrência de aula.

Quadro 9: Recorte do diagrama taxonômico sobre as aulas na escola

<p>1 Aulas</p> <p>1.1 Razões para alteração do horário de aula [...]</p> <p>1.2 Razões para não-ocorrência de aula</p> <p>1.2.1 Passeio em uma chácara</p> <p>1.2.2 Hospedagem na escola de alunos vindos de outras cidades</p> <p>1.2.3 Paralisação dos professores</p> <p>1.2.4 Greve dos professores</p> <p>1.2.5 Morte da mãe de uma funcionária</p> <p>1.2.6 Conselhos de classe</p> <p>1.2.7 Feira de Ciências</p> <p>1.2.8 Encontro Cultural Pedagógico</p> <p>1.2.9 Feriados</p> <p>1.2.10 Recessos</p>
--

Como não houve aula no dia 29/05, o exercício sobre uma música que seria feito nesse dia foi realizado no dia 04/06. A professora levou uma atividade com a música *Because you loved me* da cantora Celine Dion para focalizar os verbos dessa música (anexo L). Os alunos deveriam completar a letra da canção com o passado simples dos verbos entre parênteses.

Antes de tocar a música, a professora escreveu no quadro todos os verbos da canção, lembrando com os alunos a matéria estudada recentemente por eles – passado simples. Posteriormente, os alunos receberam a cópia da atividade, ouviram a música e a completaram com os verbos, porém o tempo não foi suficiente para que a professora conferisse as respostas dos alunos.

Essa atividade estava no livro didático adotado pela escola, entretanto apenas três alunos dessa sala possuíam o livro, o restante costumava fotocopiar as atividades à medida que a professora trabalhava as unidades do livro. Geralmente, ela avisava com uma aula de antecedência qual parte iria trabalhar para que os alunos trouxessem a cópia na próxima aula. Porém, na prática, a maioria dos alunos não tirava a cópia com antecedência e queria ir à copiadora no horário da aula. Sabendo disso, muitas vezes, a professora tirava as cópias e depois os alunos lhe pagavam. Com isso, ela garantia que os alunos teriam o material a ser utilizado na aula e poupava tempo. Sendo assim, nesse dia, ela levou as cópias da letra da música.

Cabe ressaltar a situação precária de trabalho da professora participante da pesquisa. Os livros didáticos de língua inglesa não são fornecidos pelo governo aos alunos do ensino médio e, como já dissemos, poucos compram o livro adotado. Além disso, os professores dessa escola estadual só têm direito de tirar cópias de provas, assim, se precisarem tirar cópias de outras atividades (textos diferentes, músicas etc.), eles têm duas opções: tirarem com o dinheiro de seu próprio bolso ou pedirem o dinheiro das cópias para os alunos. Dessa forma, a professora dispõe basicamente de quadro-negro e giz. Para agravar a situação, o quadro-negro da sala de aula da turma participante contém pichações e estragos que não permitem que se escreva em algumas partes dele, o que também ocorre em outras salas de aula dessa escola.

No dia em análise, havia uma programação no teatro e os alunos poderiam escolher entre assistir às apresentações ou assistir às aulas. Por isso, havia poucos alunos em sala. No horário anterior ao da turma participante, a professora Paula ministrou aula para apenas três alunas, pois o restante dos estudantes estava no teatro ou no pátio e corredores da escola. Durante a aula dessa outra turma, uma aluna disse para a outra “a gente vem para a escola não é para se divertir, horário de aula é para ter aula”, mostrando-se insatisfeita com essa situação.

Acreditamos que é importante dar ao aluno a oportunidade de ter acesso a peças teatrais. No entanto, nesse caso, faltou organização por parte da coordenação, que não orientou os alunos e os professores sobre o evento que ocorreria na escola. Muitos alunos não assistiram às aulas nem às apresentações teatrais, ficaram no pátio e nos corredores. Pudemos observar que o fato de a escola ser muito grande e ter um número expressivo de alunos dificulta bastante esse controle. Durante o período de observação das aulas, por vezes, na sala dos professores, as coordenadoras pediam a colaboração dos professores para ajudarem a manter os alunos na sala de aula, atribuindo assim mais uma função aos docentes.

Dessa forma, na instituição analisada, além das atividades pertinentes à sua profissão – planejar aulas; ministrar aulas; preparar, aplicar e corrigir avaliações etc. – os professores

deveriam desempenhar também outras funções tais como chamar os alunos para entrarem para a sala de aula e vigiar para que os discentes não estraguem os objetos e aparelhos da escola.

A seguir discorreremos a respeito de outro tema recorrente no contexto escolar em análise.

2.1.4 Indisciplina

Segundo o dicionário de Ferreira (2000), o termo disciplina possui as seguintes acepções: “1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão a um regulamento. 5. Qualquer ramo do conhecimento. 6. Matéria de ensino.”

A segunda definição parece ser a mais apropriada para o presente trabalho. Assim, ao tratarmos da disciplina na sala de aula nos referimos à ordem que convém ao bom andamento da aula. A indisciplina, por sua vez, nos remete à desordem e ao caos.

A indisciplina na sala de aula expressa a aleatoriedade gerada pela interação dos diferentes elementos intrínsecos e extrínsecos desse sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997). Ela também está relacionada à não-linearidade desse tipo de sistema.

Na perspectiva da teoria da complexidade/caos, podemos analisar a indisciplina como decorrente de diversos aspectos. Conforme afirma Araújo (2002, p. 228),

[a] novidade do pensamento complexo é tirar o disjuntivo “ou” do pensamento sobre os fenômenos e perceber que todos os fatores levantados, e outros mais ainda não considerados, podem ter influência no fenômeno analisado. Ou seja, é pensar que o problema da indisciplina está no comportamento do aluno, mas também pode estar na relação professor-aluno e, também, na aula desorganizada. É considerar que pode haver múltiplas causas, externas e internas à escola, que concorrem simultaneamente para que a indisciplina ocorra, como a história familiar, a personalidade do aluno, a baixa auto-estima, o autoritarismo do professor, a aula com conteúdo desinteressante, os valores anti-sociais que permeiam as relações na sala de aula.

A etnografia e a teoria da complexidade/caos possibilitam uma visão mais holística da realidade estudada. A seguir analisaremos duas aulas e veremos algumas características e possíveis causas da indisciplina na sala de aula em questão.

2.1.4.1 Vinheta da aula do dia 11/06/2008

Era uma quarta-feira e haveria sete aulas. Devido à festa junina que ocorreria na escola, a última aula seria destinada ao ensaio de quadrilha, exceto para uma turma de 1º ano.

Eu e a professora entramos na sala após o sinal, era a sexta aula do dia, organizei o material de filmagem, mas a filmadora não funcionou e então liguei o gravador MP3 para não perder o que estava acontecendo na aula. Após alguns minutos a filmadora começou a gravar, por isso desliguei o outro aparelho. Enquanto isso, a professora dizia para a turma: “*How are you today? Are you happy?*” (Como vocês estão hoje? Vocês estão felizes?). Em seguida perguntou: “*What day is today?*” (Que dia é hoje?) “O dia da semana, do mês...”. Escreveu no quadro a data e também: “*What do we celebrate on June 12th?*” (O que celebramos no dia 12 de junho?) “*Valentine’s day. USA, February 14th.*” (Dia dos namorados. EUA, 14 de fevereiro). Então, ela fez a pergunta que estava no quadro para os alunos.

O barulho de conversa na sala era intenso e apenas alguns alunos responderam, em português, à pergunta da professora. Ela continuou a introdução do assunto do dia fazendo outras perguntas, mas nem todos a ouviam por mais alto que ela falasse. Então, ela explicou o que era para os alunos fazerem. Disse que eles deveriam ler o texto que ela trouxera sobre o *Valentine’s day*, responder as questões em dupla e acrescentou que no dia seguinte, juntamente com eles, ela “esmiuçaria o texto”. Entregou a atividade para cada dupla, perguntou se eles queriam que o mesmo fosse lido em voz alta e muitos disseram que sim. Então, ela pediu para que eu lesse o texto para eles, enquanto iria falar com a coordenadora, pois esta estava chamando-a na coordenação.

Pedi para que os alunos fizessem silêncio e ao ler o texto vi que muitos prestavam atenção. Ao final, eu quis saber se tinham alguma pergunta. Logo a professora estava de volta à sala, a coordenadora queria lhe falar que a professora de espanhol pedira a última aula (sétima), que era de inglês, de uma das turmas de 1º ano.

Muitos alunos não estavam fazendo a tarefa, um estudante usava seu celular, em um grupo uma aluna estava praticamente deitada no colo da outra. No centro da sala uma aluna parecia se esforçar para fazer a atividade e me chamou para tirar algumas dúvidas. No fundo esquerdo da sala quatro alunos estavam sentados juntos, eles me chamaram para perguntar o significado de algumas palavras, vi que eles estavam traduzindo todo o texto e disse-lhes que isso não era necessário, eles perguntaram: “não é para traduzir?” Eu disse que não, era para ler o texto e responder as perguntas.

2.1.4.2 Análise da aula do dia 11/06/2008

Observando a sala de aula como um sistema complexo, percebemos que as interações entre seus componentes internos – professor-aluno, aluno-aluno, aluno-atividade – e destes componentes com os elementos externos orientam o comportamento do sistema.

A partir da análise dos dados, pudemos perceber que a professora tinha traçado objetivos para a aula desse dia, no entanto suas ações em sala não surtiram as reações que ela esperava por parte dos alunos. Sendo assim, nem todos os alvos foram alcançados.

O quadro a seguir traz um recorte do diagrama taxonômico feito com base na entrevista realizada com a professora e expressa a visão da professora em relação à aula analisada. Nele verificamos os objetivos para aquele dia, vejamo-los.

Quadro 10: Recorte I do diagrama taxonômico sobre a aula de inglês do dia 11/06/08

1 Atividade proposta

1.1 Objetivos (os alunos deveriam):

1.1.1 ler o texto *Valentine's day*

1.1.2 responder as perguntas

1.1.3 descobrir através do texto a origem do *Valentine's day*

1.1.4 trabalhar em dupla

Comparando o diagrama taxonômico apresentado no quadro 10 com os demais dados gerados nesse dia de aula, percebemos que o último objetivo, que à primeira vista poderia parecer ser o mais simples, não foi alcançado. Veja um recorte da entrevista feita com a professora nesse dia, no qual ela comenta esse fato.

Recorte [6]

[...] Houve uma falta de organização deles e uma falta de organização maior ainda minha de não exigir: “eu quero que vocês fiquem em duplas e quem desobedecer eu não vou receber atividade, não vai ter nota nessa atividade”. Porque não é assim que era para fazer e executar, eu peço, eles não obedecem e eu não puno, então está, está tudo errado. Está errado de eles não obedecerem e está errado de eu não punir quem não está obedecendo.

(Entrevista com a professora, dia 11/06/2008)

Ficou realmente visível a falta de organização e de disciplina nesse dia. Como podemos verificar nesse recorte, tanto a ação quanto a inação da professora provocaram as reações por parte dos alunos. Temos assim, a interação professora-aluno influenciando no comportamento do sistema em questão. Conforme explicitado no recorte 6, na explicação da professora, o fato de ela não agir de modo a punir quem não segue suas ordens e de os alunos saberem disso por ser uma atitude reiterada gerou nestes a reação de fazer o que se quer. Nas palavras da professora, os alunos acabaram “tomando conta da aula” e realizando a atividade da forma como eles acharam melhor como podemos ver no quadro 11.

Quadro 11: Recorte II do Diagrama taxonômico sobre a aula de inglês do dia 11/06/08

1 Atividade proposta

[...]

1.2 Como os alunos fizeram a atividade

1.2.1 sozinhos

1.2.2 em dupla

1.2.3 em grupo (trio, quarteto, quinteto)

1.2.4 andaram pela sala para pegar a resposta do outro

No entanto, tendo em vista que a sala de aula é um sistema complexo, há vários fatores que influenciam no comportamento de seus componentes. Além da interação professora-aluno, podemos analisar também a interação entre os alunos e a atividade proposta pela docente.

Assim, outro fator que pode ter influenciado o comportamento dos alunos é o tipo de atividade proposta (ver anexo M), que consistia em um texto denominado *Valentine's Day*, seguido de três exercícios de interpretação que não eram interessantes nem desafiadores. As questões propostas foram as seguintes: a primeira possuía letras *a* e *b*, sendo que na letra *a*, a pergunta era “qual é o significado de *Valentine's day*?” e na letra *b*, “quem foi Saint Valentine?”; o segundo exercício trazia frases em português e pedia para encontrar as frases correspondentes no texto, devendo o aluno copiar cada frase no espaço reservado; por fim, a terceira questão pedia para indicar se as afirmativas apresentadas estavam certas ou erradas.

Apesar de o texto utilizado ter sido escrito há mais de vinte anos, ele não está desatualizado, visto que se trata de um assunto histórico. Já as questões de compreensão de texto são passíveis de crítica, porque, na verdade, não exigiram essa compreensão do aluno. Nos três exercícios, as perguntas poderiam ser classificadas em do tipo cópia ou do tipo objetiva.

Segundo Marcuschi (1997, p. 52), perguntas do tipo cópia são aquelas que “sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras”. Nesse caso, são comuns verbos como retire, indique, transcreva, complete, identifique. Na atividade proposta, pertenciam a esse tipo o segundo exercício, que pedia para transcrever do texto a frase correspondente em inglês, e o terceiro, que pedia para julgar as alternativas em certas ou erradas. No terceiro exercício, as alternativas a serem julgadas eram frases retiradas do texto e as proposições que estavam erradas apresentavam apenas uma palavra diferente da frase do texto, que mudava o sentido delas.

Já as perguntas do tipo objetiva para Marcuschi (1997, p. 52) são aquelas que “indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*o que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura *decodificação*. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto” (grifos do autor). O primeiro exercício apresentado na atividade analisada pertence a esse tipo, visto que as perguntas são facilmente identificadas no texto: “qual é o significado de *Valentine’s day*?”; “quem foi Saint Valentine?”. Portanto, não houve dificuldade, muitos alunos responderam respectivamente: dia dos namorados e um padre.

A partir da análise de domínio e taxonômica da transcrição das aulas, verificamos que a professora atribuiu ao texto trabalhado as características apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 12: Recorte III do Diagrama taxonômico sobre a aula de inglês do dia 11/06/08

1 Atividade proposta

[...]

1.3 Características do texto trabalhado

1.3.1 ser muito fácil

1.3.2 ter vocabulário embaixo

1.3.3 ter muitas palavras bem semelhantes ao português

Os termos apresentados no quadro 12 foram extraídos da fala da professora feita no momento em que ela entregou o texto com os exercícios para os alunos e pediu para que eles respondessem. Realmente, não apenas o texto como também as questões propostas, como vimos anteriormente, estavam “muito fáceis” e isso pode ter desestimulado os alunos em vez de animá-los a responder.

Em outras palavras, as características do texto, vistas pela professora como aspectos positivos que despertariam o interesse dos alunos, foram interpretadas de outra forma pelos estudantes. Eles ficaram despreocupados, conversando, andando pela sala e fazendo outras atividades, até que, por fim, responderam às questões rapidamente para entregar à professora.

Essa reação dos alunos de fazer a atividade da forma como eles quiseram, desperta ainda mais nossa atenção pelo fato de a atividade ser uma avaliação. É preciso deixar claro que não estamos defendendo aqui um sistema rígido no qual o professor deve mandar e os alunos devem obedecer sem questionar em momento algum. Pelo contrário, defendemos que o diálogo entre professor e alunos precisa existir, no entanto não se pode negar que há uma hierarquia na sala de aula que precisa ser respeitada a fim de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

Com base em sua pesquisa realizada com cerca de 1200 professores de diferentes partes do Brasil, Zagury (2006, p. 84) afirma que,

a disciplina em sala de aula é hoje o maior problema, seguido de muito perto pela falta de motivação. Não se pode dissociar um do outro – aliás, é quase impossível afirmar quem é causa e quem é consequência. Em geral, o aluno se torna indisciplinado quando pára de aprender. Ou está desmotivado e por isso se torna indisciplinado.

Vemos então que a indisciplina e a desmotivação andam juntas. Observando as gravações e as notas de campo, percebemos que muitas atitudes dos alunos podem ser interpretadas como falta de motivação ou de interesse pela matéria estudada. Dentre elas podemos destacar as seguintes: grande parte dos alunos não estava prestando atenção na professora enquanto ela introduzia o conteúdo daquele dia; a maioria conversava no início da aula e a professora precisou além de chamar a atenção dos alunos, falar cada vez mais alto.

A partir da análise dos dados, podemos destacar outros três fatores que também podem ter contribuído tanto para a falta de motivação dos alunos, como para a indisciplina. O primeiro deles foi o ato de a professora dizer aos alunos, antes mesmo de entregar a atividade a eles, que no dia seguinte ela juntamente com eles “esmiuçaria” o texto, dando margem assim para os alunos interpretarem que não precisariam se preocupar com a atividade naquele dia, visto que no dia seguinte a professora a retomaria.

O segundo foi o fato de a professora não ter deixado claro desde o início da atividade que tal exercício valeria nota. Muitos alunos só se interessaram em fazer a tarefa nos últimos 15 minutos de aula, quando souberam que tal atividade valeria dois pontos.

É certo que na perspectiva moderna de avaliação, esta deve ser realizada de forma qualitativa e contínua. Segundo Zagury (2006, p. 98), para se avaliar dessa maneira “[...] é necessário que o professor tenha contato direto e constante com cada um de seus alunos.” No entanto, sabemos que esse tipo de avaliação é complicado de se realizar devido, entre outras coisas, ao grande número de alunos que cada docente tem e ao pouco tempo de que dispõe, como bem explica Zagury (2006). No caso da professora participante, que tem 15 turmas com cerca de 40 alunos cada, ou seja, aproximadamente 600 alunos e trabalha no turno da manhã e da noite, parece humanamente impossível a avaliação dessa forma.

Diante dessa realidade, a maioria dos docentes opta por avaliar por meio de mais de uma atividade durante o bimestre. É fato que muitos alunos se preocupam mais com nota e em passar de ano do que com a aprendizagem em si. Por isso, a nota tem sido usada muitas vezes como um meio de o professor assegurar que a atividade proposta será realizada.

Por fim, o terceiro fator que gostaríamos de salientar é que a aula de inglês era a sexta desse dia, provavelmente os alunos já estavam cansados, o fato de saberem que a sétima aula seria ensaio de quadrilha também pode ter contribuído para o baixo nível de atenção dos alunos e o aumento da indisciplina.

Percebemos assim que diversos fatores influenciam no comportamento indisciplinado dos alunos e no andamento da aula. A seguir analisaremos mais uma aula que exemplifica o tema tratado nesta seção.

2.1.4.3 Vinheta da aula do dia 12/06/2008

Era uma quinta-feira e naquele dia houve uma comemoração do dia dos namorados na escola durante o intervalo, motivo pelo qual este tivera uma duração maior. Um professor de educação física tocou violão e cantou e houve troca de bilhetes e declarações de amor. Devido a essa comemoração, a duração das aulas após o intervalo foi reduzida para 30 minutos.

Às 10h50min o sinal tocou para a quinta aula, fomos para a sala. Organizei o material de filmagem. Alguns alunos pediram para eu colocar a câmera para filmar o outro lado da sala, eu expliquei que não era possível porque a câmera ficaria próxima da porta e a todo o momento alguém passava e poderia derrubá-la. Eles entenderam porque eu só filmava de um lado, além disso, eu precisava usar a tomada e só havia uma na sala.

As paredes da sala dessa turma, assim como grande parte das paredes da escola, estavam pichadas e no chão da sala havia papéis de bala e de caderno. Até o cartaz afixado ao lado do quadro-negro estava pichado, nele havia uma figura de Shakespeare e estava escrito: “William Shakespeare, o mais famoso dramaturgo da história”. As mesas e as cadeiras dos alunos, como nos outros dias, não estavam dispostas em filas, nem em círculo, elas estavam espalhadas pela sala formando pequenos e grandes grupos.

A professora havia cumprimentado os alunos em inglês como de praxe e estava escrevendo no quadro a data, bem como as seguintes frases: “what are we celebrating today?” (o que nós estamos comemorando hoje?), “we are celebrating Valentine’s day” (nós estamos comemorando o dia dos namorados), “we are in love” (estamos apaixonados), “day of love and affection” (dia de amor e de afeto). Tudo isso ela organizou no quadro junto com desenhos de corações.

Terminando de escrever, a professora fez várias perguntas em inglês para os alunos, explicando cada pergunta com gestos e a tradução em português, ela disse, por exemplo: “Do you have a boyfriend? Vocês têm namorado? Do you have a girlfriend? Girlfriend? Husband? Wife? I have a husband, husband, esposo. Who is married here?” (você tem namorado? Namorada? Esposo? Esposa? Eu tenho esposo, esposa. Quem aqui é casado?) e mostrou a aliança na mão dela.

Poucos alunos responderam, havia muito barulho na sala devido às conversas paralelas. A professora, então, entregou aos alunos o texto da aula anterior com os exercícios já corrigidos por ela e disse que faria uma releitura do texto. No entanto, acabou fazendo a correção dos exercícios propostos com os alunos.

2.1.4.4 Análise da aula do dia 12/06/2008

Como vimos na vinheta, nesse dia a professora devolveu aos alunos o material do dia anterior corrigido e começou a fazer o que ela havia proposto na última aula – “esmiuçar” o texto. Partindo das questões, ela explicou o que o texto dizia detalhadamente, fazendo perguntas sobre este aos alunos, mas quase sempre ela mesma respondia, como podemos ver no recorte a seguir:

Recorte [7]

[...] Pessoal, vamos só fazer uma releitura desse texto aí. Vocês podem me ouvir? Psiu! Vocês podem me ouvir? Eu vou trocar a nota da participação, pessoal, eu vou dar nota de participação também. ((um aluno entra na sala, conversa com a professora e sai)) Escuta, na primeira pergunta aí. ((uma aluna que faz parte da turma entra na sala e vai até à professora perguntá-la por seu texto)) [...] Escuta. Qual é o significado de *Valentine's day*? Qual é o significado? Quando você fala o que significa, o que é, qual é o significado, você pode dar uma resposta rápida, mas ao mesmo tempo você melhora essa resposta, elabora de uma forma melhor, responde com mais palavras, por exemplo, quem respondeu qual é o significado de *Valentine's day*, o que vocês falaram? Uns falaram “é o dia dos namorados”, “é um dia de amor e afeto”, “é o dia de *Saint Valentine*”, o que mais? [...]

(Transcrição da aula do dia 12/06/2008)

Conforme exemplifica o recorte 7, por causa do barulho a professora costumava repetir o que dizia e por vezes chamou a atenção dos alunos por causa da conversa paralela, lembrando-os da nota de participação. Em certo momento da aula, após ter pedido a atenção dos alunos várias vezes, a docente disse que cancelaria a nota do dia anterior: “Eu vou cancelar esses dois pontos e dar zero, porque ninguém quer me ouvir”. No entanto, tal “ameaça” fez com que os alunos se calassem por apenas alguns instantes, logo voltaram a conversar. Nesse dia, as atitudes dos alunos mostraram de forma latente a falta de interesse e de motivação, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 13: Recorte I do Diagrama taxonômico sobre a aula de inglês do dia 12/06/08

1 Aula de inglês do dia 12/06/08

1.1 Ações dos alunos

1.1.1 conversar com os colegas durante a aula

1.1.2 sentar-se de lado ou de costas para a professora

1.1.3 fazer atividade de outra matéria durante a aula

1.1.4 olhar-se no espelho, maquiarse

Como já dissemos anteriormente, a conversa paralela nesse dia estava incontrolável e os alunos interessados em estudar estavam precisando se esforçar para conseguir ouvir a professora. Percebi durante o período em que observei as aulas que estes alunos procuravam se sentar nas cadeiras juntos às mesas mais à frente da sala, próximos da professora. Nessa aula, um aluno sentado próximo de mim comentou que não era possível ouvir a professora. Em um ambiente assim é realmente difícil se manter atento, torna-se frustrante viver tal situação tanto para o professor quanto para o aluno que vai para a aula com o objetivo de aprender.

Durante o período de observação pudemos constatar que grande parte dos alunos não demonstrava que ia para a aula com esse objetivo. O entra-e-sai constante, as conversas

paralelas que promoviam um barulho contínuo, o descaso com o que a professora falava, era só bater o sinal que quase todos saíam sem ao menos ouvir as orientações da professora para a próxima aula ou a finalização do que ela estava falando.

Porém, como discutimos ao analisar a aula do dia anterior, a indisciplina e a desmotivação caminham juntas e observando os dados percebemos que nesse dia, a aula estava ainda menos interessante do que a do dia anterior. Podemos destacar os seguintes aspectos: o assunto tratado já havia sido abordado na última aula; as questões já tinham sido corrigidas pela professora por escrito, portanto os alunos já tinham conhecimento de seus erros e acertos, bem como da nota que lhes fora atribuída; a aula estava sendo centrada na professora, visto que esta, por mais que questionasse os alunos, acabava respondendo por eles.

Após discorrer sobre as principais informações trazidas pelo texto – a origem do *Valentine's day*, quem foi *Saint Valentine*, o que era Lupercália – com o objetivo de ganhar a atenção dos alunos e promover a participação dos mesmos, a professora começou a tratar do tema “amor à primeira vista”. Houve então mais participação dos alunos, no entanto, naquele momento o ensino/aprendizagem da língua inglesa ficou em segundo plano, visto que a discussão era em português.

Por fim, a professora propôs que os alunos escrevessem um bilhete para o(a) namorado(a) ou amigo(a) utilizando as palavras em inglês que ela escreveria no quadro. Porém, quando estava terminando de escrever as palavras no quadro, o sinal tocou. Ela pediu para eles copiarem as palavras do quadro e fazerem o bilhete em casa, mas praticamente todos saíram logo que o sinal bateu, sequer esperaram a professora terminar de dar este último recado.

Segundo a professora participante, no geral, todas as suas turmas têm um comportamento semelhante à turma observada, porém algumas são ainda mais indisciplinadas que esta. Realmente, pela observação de *grand tour* feita na escola, se tomarmos esta como a macro-cultura em relação à turma analisada, podemos dizer que a indisciplina é uma característica daquela macro-cultura escolar e não apenas da micro-cultura da sala de aula pesquisada. As paredes pichadas, as carteiras e mesas quebradas e rabiscadas e a liberdade que o aluno tem para entrar e sair da sala de aula quando quiser podem exemplificar esse aspecto. Poderia surgir, então, a seguinte pergunta: e administração da escola (diretora, coordenadores etc.), como tem reagido? Veja o recorte a seguir.

Recorte [8]

Cheguei à escola às 6h45min, porque me informaram no dia anterior que a aula de inglês da turma pesquisada seria a primeira em vez de ser a sexta naquele dia. Entrei pelo portão por onde entram professores e demais funcionários. Fiquei impressionada ao ver que não havia sequer um aluno na escola e perguntei sobre esse fato a uma senhora que estava limpando o chão. Ela me disse que o portão só era aberto para os alunos às 7h da manhã, horário em que batia o sinal. Quis saber o motivo de não abri-lo antes, pois afinal 7h deveriam estar todos em sala, iniciando a aula. Fui informada pela zeladora e pela professora que isso não ocorria pelos seguintes motivos: limpava-se a escola nesse horário e os alunos atrapalhavam a limpeza; além disso, caso entrassem antes do sinal os alunos poderiam estragar a escola (escrever nas paredes, quebrar carteiras e mesas), por isso não podiam ficar sozinhos na sala aguardando o professor.

(Notas de campo, dia 15/05/2008)

Percebemos nessa passagem uma das reações da escola para conter a indisciplina dos alunos. Entende-se que quanto mais tempo o aluno permanecer na escola, mais tempo ele terá para destruí-la. Vemos que esta escola que deveria ser um local de construção e aprendizagem acabou se tornando vítima de seus alunos. Os mais beneficiados pela existência da escola, destroem-na em vez de ajudar a conservá-la.

Outra medida tomada pela coordenação é deixar a turma que está indisciplinada sem intervalo. Uma turma de 1º ano, por exemplo, ficou um mês sem intervalo e cada dia um professor ficava na sala com essa turma durante o intervalo. Essa mesma turma, devido a seu mau comportamento em uma aula no laboratório de informática, também ficou impedida de utilizar o laboratório durante um mês. Percebemos, portanto, que algumas medidas para conter a indisciplina estão sendo tomadas. No entanto, no primeiro exemplo, o professor encarregado de permanecer com a turma durante o intervalo também sofre a punição.

Salta aos olhos a interferência nas aulas de fatores externos a ela. Durante o período em que observamos as aulas, por exemplo, ocorreram dois dias de paralisação dos professores da rede pública estadual – dias 30/04/2008 e 30/05/2008 – o resultado disso, como já descrevemos, foi a diminuição da duração das aulas durante doze quartas-feiras, a fim de se repor as 12 aulas não ministradas nesses dias de paralisação. Essa interferência da macro-cultura na micro-cultura da sala de aula ocorre nas mais diversas formas: desde a apresentação de peças por um grupo que foi à escola, podendo os alunos escolher entre assistir às aulas ou às peças, até a reunião do sindicato dos professores com seus filiados na igreja catedral, resultando na dispensa dos alunos após o intervalo, para que os professores pudessem participar da reunião. Percebemos que tais fatores fogem ao alcance do professor.

A professora mostrou-se consciente dos problemas enfrentados. Nas entrevistas após as aulas, ela falava dessas dificuldades e dificilmente culpava os alunos, por vezes, criticou a si mesma, seu modo de agir com os alunos, sua didática e prática, como podemos ver no recorte a seguir:

Recorte [9]

[...] eu tenho, igual eu estava falando para você, eu tenho observado muito a minha didática e prática, eu venho observando, estou vendo muitas falhas, do início ao fim, muitas falhas, estou enxergando essas falhas e a cada dia eu tenho mais consciência de que preciso mudar, preciso modificar a forma do início ao fim, a forma de falar com os alunos, a forma de passar o conteúdo para eles, de passar a mensagem, a forma de passar o que eu quero que eles façam, tudo tem que ser modificado, porque olha, tirando como exemplo agora no início eu cheguei com o texto do *Valentine's day*, em homenagem à amanhã, dia dos namorados, eu queria que eles lessem o texto, respondessem as perguntas referentes ao texto e eu custei a chamar a atenção deles.

(Entrevista com a professora, dia 11/06/2008)

Percebemos nesse trecho que Paula se mostra consciente não apenas de suas falhas, mas também da necessidade de superá-las. Ela parece estar aberta a sugestões e disposta a melhorar suas aulas. Podemos notar isso pelo fato de que apesar da sobrecarga de trabalho (o grande número de turmas que tem), durante o primeiro semestre de 2008, ela realizou dois cursos voltados para professores de língua inglesa, no Projeto de Extensão Comunitária de Educação Continuada em Línguas Estrangeiras (PECEC-LEs). No entanto, sabemos que transformar a realidade de uma sala de aula não é fácil, pois não depende apenas do professor. O professor é apenas um dos diversos elementos que compõem esse sistema complexo.

2.2 O foco da intervenção

Durante o primeiro semestre de 2008, observamos as aulas e a partir dos dados gerados nesse período escolhemos uma dificuldade a ser abordada durante a intervenção, que seria realizada no segundo semestre do referido ano.

A partir da análise dos dados referentes ao primeiro semestre de 2008, pudemos perceber que a principal dificuldade enfrentada pela professora de inglês era manter a disciplina na sala de aula, o que afetava diretamente o andamento da aula, como aconteceu na

aula do 07/05, por exemplo, um grupo apresentou e os demais disseram não estar preparados para se apresentar, assim os alunos iniciaram uma algazarra. Veja também o recorte a seguir.

Recorte [10]

...hoje a Laura ((pseudônimo da funcionária responsável pelo laboratório de línguas)) está aí, mas acontece que tem dia em que ela não está, como aconteceu ontem, os meninos rabiscaram as carteiras, três carteiras rabiscadas, escritas. Aí, olha, eu fiquei pensando: “eu tenho que vigiar os meninos, eu tenho que ouvir a música e vigiar os meninos ao mesmo tempo”.

(Entrevista com a professora, dia 07/05/2008)

No recorte 10, a professora relata a dificuldade em manter a ordem durante sua aula. Ela afirma que enquanto os grupos apresentam o trabalho proposto por ela, além de prestar atenção no que está sendo apresentado, ela precisa “vigiar” os demais alunos para que eles não estraguem carteiras, paredes e equipamentos da escola.

É interessante observarmos o termo empregado pela professora – vigiar – que segundo o dicionário (FERREIRA, 2000) significa “1.observar atentamente. 2. observar às ocultas; espreitar. 3. velar por. 4. velar. 5. estar de sentinela.” Temos assim a ideia de que é preciso que a professora fique sempre atenta a tudo o que os alunos estão fazendo durante sua aula, pois a qualquer momento eles podem estragar algo.

Diante desse risco iminente, geralmente há no *laboratório de línguas* uma funcionária para cuidar dessa sala e observar os alunos durante as aulas. Por toda a escola vemos marcas dessa destruição, são carteiras e mesas quebradas e rabiscadas, pichações nas paredes das salas, nos corredores e nos quadros-negros. Sendo assim, o comportamento dos alunos participantes na sala de aula reflete o comportamento dos alunos dessa escola.

O vice-diretor da escola explica que o estado físico da escola (paredes pichadas, janelas quebrada, carteiras quebradas etc.) contribui para gerar nos alunos o comportamento de desmazelado e dificulta o trabalho dos educadores. Assim, os estudantes pensam que uma carteira quebrada a mais não vai mudar muito, se as paredes já estão pichadas, um escrito a mais não vai alterar muito e é complicado mudar essa visão.

Analisando os dados, percebemos também que o tipo de exercício ou atividade realizada durante a aula influencia o comportamento dos alunos. Na aula do dia 08/05, por exemplo, dia em que um grupo cantou a música escolhida, os alunos se mostraram mais atentos e interessados pela aula e, conseqüentemente, não ficaram entrando e saindo da sala, nem com conversas paralelas. Além disso, prestaram atenção no que a professora disse no

final da aula, mesmo tendo batido o sinal. Vejamos a visão da professora sobre o procedimento dos alunos nesse dia no seguinte recorte.

Recorte [11]

Você viu que todo mundo... eu mesma estava olhando assim, eu não percebi nenhum com conversa paralela, nenhum estava se ocupando de outra atividade a não ser ficar prestando atenção nos meninos que estavam cantando, totalmente diferente, bem melhor.

(Entrevista com a professora, dia 08/05/2008)

Percebemos no recorte 11 que Paula notou a diferença na conduta dos alunos nesse dia. Geralmente os alunos ficam dispersos durante as aulas de inglês, realizam outras atividades e conversam muito dificultando o trabalho da professora. É importante observar que ao responder o questionário I, que trata da visão dos alunos sobre a língua inglesa dentro e fora da escola, a maioria dos estudantes da turma participante destacou a importância da língua inglesa nos dias atuais. No entanto, percebemos durante a observação-participante que as aulas de inglês são pouco valorizadas por eles. Quase não há empenho por parte dos estudantes para aprender a língua-alvo e sabemos que o papel do aprendiz é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de língua.

Notamos, no decorrer das aulas, que um dos principais desafios da professora é chamar a atenção dos alunos a fim de que eles se interessem pela aula e participem. Observemos o recorte a seguir.

Recorte [12]

Até isso ((indisciplina)) afeta demais, porque uma aula de língua, eu acho que em todas as aulas, se você não tem a atenção, se você não presta atenção, você não aprende, não tem aprendizagem com bagunça, com barulho, com conversa, não tem. Principalmente inglês, com uma língua não é fácil, não é uma língua fácil, eu acho que qualquer uma outra língua não é fácil para você aprender, é quando você precisa de mais atenção [...] Então fica complicado, fica a gente tentando fazer de um lado e eles ((os alunos)) distorcendo de outro lado e acaba que não é executado como deveria ser.

(Entrevista com a professora, dia 11/06/2008)

No recorte 12, Paula afirma que a disciplina em sala de aula é um elemento importante para que o processo de ensino-aprendizagem seja viável. O barulho e a conversa dificultam o andamento da aula e podem distrair até mesmo o aluno mais interessado. Além disso, outros elementos estão por vezes presentes na sala de aula, competindo com o professor, podemos citar as revistas, os MPs (MP3, MP4, MP5...) e os celulares, que apresentam diversas funções (jogos, mensagens, rádio etc.). Cabe ao professor limitar o uso desses equipamentos durante

as aulas, mas também, quando possível aproveitar esse interesse dos alunos e relacionar o uso de tais equipamentos com sua matéria.

Dessa forma, optamos por focalizar a dificuldade de se manter a disciplina na sala de aula de língua inglesa, que é um problema recorrente para a professora, conforme podemos ver no recorte que se segue.

Recorte [13]

Já tem doze anos que eu estou na sala de aula, nove anos como concursada, mais três, quatro anos de pró-labore e a vida inteira desse jeito e nunca vai melhorar? Vou aposentar dessa forma? Não pode, eu tenho que pensar, olha, já se passaram doze anos que a coisa vem acontecendo desse jeito e não melhorou, então eu acho que daqui para frente está na hora de parar, rever, não é? Rever o que valeu a pena, o que não valeu e tentar mudar.

(Entrevista com a professora, dia 11/06/2008)

Fica claro no recorte 13, que Paula tem enfrentado a falta de disciplina dos alunos ao longo de sua carreira como professora. Elaboramos a proposta de intervenção na sala de aula analisada com o objetivo buscar controlar a disciplina durante as aulas de inglês por meio de aulas mais dinâmicas e que exigissem a participação do aluno.

Notamos que na turma participante prevalece a visão de que o ensino-aprendizagem de inglês depende mais do professor do que do aluno, uma vez que os alunos esperam que a professora os motive com atividades mais interessantes. Diante disso, na intervenção, buscaríamos incentivar a interação entre pares⁴¹ a fim de possibilitar uma aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa, promovendo assim uma postura mais ativa por parte dos estudantes.

Conforme já afirmamos, a realidade escolar em questão não oferece muitos recursos ao docente, assim, na intervenção, seriam utilizados o livro didático adotado e algumas atividades-extras (ver item 1.1.3.6). Na próxima seção analisaremos como a intervenção ocorreu.

2.3 Como a intervenção se efetivou: 2º semestre de 2008

⁴¹ O termo “par” está sendo empregado no sentido de “igual, semelhante”.

2.3.1 A greve na educação estadual

O segundo semestre de 2008 iniciou com uma greve dos professores do Estado de Goiás que começou no dia 31 de julho e finalizou oficialmente no dia 26 de setembro de 2008, contabilizando um total de 42 dias letivos sem aula. Dentre as reivindicações dos professores estaduais podemos destacar a reforma das escolas, a realização de concurso público para contratação de professores, a promoção devida a mais de 1400 professores e o pagamento do piso salarial para os profissionais do magistério público garantido pela lei federal n. 11738 de 16 de julho de 2008. Cabe ressaltar que esses educadores estavam apenas reivindicando o que lhes é de direito.

Grande parte dos professores da escola participante dessa pesquisa aderiu à greve, ficando assim suspensas as aulas. Esse fato acabou por atrasar o desenvolvimento de nosso estudo, mas serviu para nos mostrar a realidade dos trabalhadores da área da educação em nosso estado.

Durante o primeiro semestre, pude observar na sala dos professores, no período do intervalo, a insatisfação dos profissionais de educação em relação às suas condições de trabalho. Tive a oportunidade de participar de algumas reuniões em que estavam presentes professores, coordenadores e a direção da escola e, após uma delas, no dia 08/05, conforme está escrito nas notas de campo, uma professora de química me perguntou: “você ainda quer seguir essa profissão?”.

Como já vimos, houve dois dias de paralisação no primeiro semestre (30/04 e 30/05) e um dia em que os alunos foram liberados após o intervalo para que os professores pudessem participar de uma reunião com o sindicato. Sem ter suas reivindicações atendidas, o sindicato conclamou os profissionais da educação a entrarem em greve, o que ocorreu no segundo semestre.

No entanto, a categoria voltou às salas de aula após a greve sem atendimento a nenhuma de suas reivindicações, segundo afirmou o presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego) – Domingos Pereira – ao jornal *Diário da Manhã*, publicado no dia 27/09/2008 (ver anexo N).

Assim, a greve terminou sem conquistas para a classe e iniciou o impasse sobre o corte do ponto de professores grevistas. Na mesma reportagem referida anteriormente, a secretária estadual de educação – Milca Severino Pereira – afirmou que o poder judiciário havia decretado a ilegalidade da greve dos professores no dia 28/08/2008 e, portanto, quem não

retornou para a sala de aula após essa data, teria o ponto cortado. Por outro lado, os representantes do Sintego declararam que não haveria reposição de aulas para os dias em que o ponto fosse cortado.

Outra dificuldade após a greve foi a questão da reposição das aulas, que, segundo a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEE-GO), deveria ser feita no horário regular das aulas. Dessa forma, as aulas não poderiam ser repostas aos sábados ou em período diferente ao frequentado pelo aluno, o horário das aulas não poderia ser estendido, nem seriam aceitas como reposição a realização de trabalhos para casa e de atividades extraclasse. Na prática, segundo a SEE-GO, devido à reposição, as escolas que tiveram as atividades suspensas durante todo o período da greve, iniciariam o ano letivo de 2009, apenas no dia 09/03/2009.

Vemos assim, que a escola estadual não é um organismo isolado, há uma hierarquia tanto interna quanto externa e uma grande interferência da macro-cultura na micro-cultura escolar, seja por parte de órgãos governamentais como a Secretaria Estadual de Educação, seja por parte do sindicato dos trabalhadores da área de educação. A sala de aula da turma participante, por sua vez, também sofre influência de todos esses elementos e de fatores inerentes à estrutura escolar como a orientação da diretoria e da coordenação sobre o desenvolvimento e a reposição das aulas, por exemplo. Dessa forma, para entendermos melhor a sala de aula pesquisada é preciso conhecer essa dimensão institucional ou organizacional que, segundo André (1995), faz a ligação entre o que acontece fora da escola e o que ocorre no interior dela.

Diante da dificuldade de negociação, da ameaça de corte de ponto e até mesmo do comprometimento de todo o ano letivo, os professores da escola pesquisada voltaram às atividades normais antes de ser decretado o término da greve por parte do sindicato. Assim, a primeira aula de inglês após a greve na turma observada ocorreu no dia 11/09/2008.

No entanto, no segundo semestre do ano letivo de 2008, além da greve, outros acontecimentos também fizeram com que não houvesse aula de inglês, como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 14: Dias em que não houve aula de inglês no 2º semestre do ano letivo de 2008

Não houve aula de inglês	
Dia	Motivo
31/07-06/09	Greve dos professores da rede estadual de ensino
17/09	Professora de licença por causa de internação de sua mãe
18/09	Professora de licença por causa de internação de sua mãe
06/11	Reunião de professores
12/11	Conselho de Classe

13/11	Conselho de Classe
20/11	Dia da Consciência Negra
03/12	Encontro Cultural Pedagógico
04/12	Encontro Cultural Pedagógico
11/12	Morte da mãe de uma funcionária da escola
17/12	Dia de prova
18/12	Dia de prova
05/01-10/01	Provas de segunda chamada e Conselho de Classe

Devido aos motivos apresentados no quadro 14, o número de aulas de inglês no segundo semestre foi menor do que no primeiro. Além disso, a quantidade de alunos na sala foi diminuindo. Os alunos que já haviam obtido nota para passar de ano deixaram de ir para as aulas de inglês e isso acontecia também nas outras disciplinas. Esse fato nos mostra que a preocupação da maioria dos alunos da realidade pesquisada parece ser apenas obter nota para passar de ano e percebemos que a escola foi se adaptando a isso, há várias oportunidades para se obter nota e a reprovação, inclusive por falta, é rara. Tem-se então um ciclo vicioso, a instituição oferece várias chances para os estudantes serem aprovados e, sabendo disso, grande parte dos alunos não se empenha em estudar, deixando, por exemplo, de apresentar trabalho no dia estipulado pela professora, como vimos ao analisar as aulas do primeiro semestre.

Percebemos que a quantidade, a duração e o horário de aulas de inglês não são lineares, bem como o número de alunos que frequentam essas aulas. Tais fatos mostram a imprevisibilidade e a não-linearidade do sistema estudado (LARSEN-FREEMAN, 1997). Dos quarenta e dois alunos matriculados, cerca de trinta frequentavam as aulas no início do ano e, no final do ano letivo, esse número diminuiu ainda mais.

As provas do último semestre do ano letivo de 2008 ocorreram em dezembro, mas as aulas deveriam continuar em janeiro do ano seguinte para que as aulas perdidas durante o período de greve fossem repostas. No entanto, no mês de janeiro poucos alunos compareceram à escola, apenas aqueles que tinham ficado em recuperação em alguma matéria. Assim, os professores, mesmo reunindo as turmas, davam aula para três ou quatro alunos por horário. Além disso, foi feita uma escala para revezamento dos professores, na segunda semana de janeiro haveria aulas de recuperação para determinadas disciplinas e na semana seguinte os professores das demais disciplinas reporiam suas aulas.

No entanto, no início da segunda semana de janeiro, representantes da SEE-GO e do Ministério Público Estadual de Goiás (MPE-GO) foram à escola para exigir que as aulas fossem repostas regularmente, sob pena de os professores ficarem sem receber. Segundo esses

representantes, as turmas não poderiam ser reunidas, as aulas deveriam ser separadas, seguindo o horário regular da escola, sem revezamento de professores e os dias não repostos seriam descontados no salário dos professores.

Essa visita ocorreu porque alguém havia denunciado a escola pelo fato de as provas terem ocorrido em dezembro, os alunos terem recebido o resultado no dia 05/01, passando assim a frequentar as aulas apenas aqueles que não conseguiram alcançar a média em alguma matéria.

Um problema que ocorreu nesse período de reposição em janeiro foi que os alunos que iam para a escola queriam assistir apenas às aulas da disciplina em que eles estavam de recuperação e a coordenação, por sua vez, não permitia que eles assistissem apenas às aulas de seu interesse e fossem embora. Dessa forma, muitos alunos ficavam no pátio e nos corredores da escola, pois não queriam assistir a outras aulas e a coordenação não conseguia fazê-los ir para as salas.

No dia 14 de janeiro, houve uma discussão na sala dos professores sobre esse assunto, a coordenação queria que os professores a ajudassem a manter os alunos em sala de aula, alertando para o fato de que os representantes da SEE-GO e do MPE-GO poderiam ir a qualquer momento à escola para conferir se a reposição estava ocorrendo conforme o que foi estabelecido por eles. Por outro lado, alguns professores reclamaram que não poderiam obrigar um aluno que não ficou em recuperação a assistir a sua aula, nem ficar buscando aluno no pátio ou nos corredores da escola. Vemos assim mais uma vez a influência da macro-cultura na micro-cultura. Percebemos que o trabalho do professor na sala de aula é afetado por vários elementos – SEE-GO, coordenação, comportamento dos alunos, ameaça de não receber o salário, etc – isso mostra que a sala de aula estudada é um sistema complexo aberto.

Diante dos fatos expostos nesta seção, os quais exemplificam a imprevisibilidade e a não-linearidade do sistema complexo em análise, não foi possível realizarmos a intervenção conforme o planejado (ver item 1.1.3.6). Assim, apenas a unidade 8 do livro didático foi concluída e realizamos duas atividades-extras propostas.

Com base nos conceitos sobre a teoria sociocultural de Vygotsky e no conceito de *scaffolding* proposto por Wood, Bruner e Ross (1976) apresentados no item 1.2.2, analisaremos a seguir as duas atividades-extras realizadas durante a intervenção, iniciando com a vinheta de cada aula correspondente.

2.3.2 Regulação e *scaffolding* na sala de aula de língua inglesa

2.3.2.1 Vinheta da aula do dia 09/10/2008

Neste dia, após a professora Paula retomar a explicação do dia anterior, tratando do passado contínuo, foi realizada uma atividade-extra. As instruções foram dadas por mim a pedido da professora. Pedi para os alunos formarem grupos de três pessoas, alguns se opuseram pedindo para formarem grupos maiores. Permiti grupos de no máximo quatro alunos e disse a eles que geralmente em grupos grandes nem todos participam da atividade.

Expliquei a atividade, dizendo que a partir do que a professora Paula acabara de explicar, eles deveriam escrever frases no passado contínuo de acordo com a figura que cada grupo receberia. Disse ainda que algumas palavras seriam colocadas no quadro a fim de auxiliá-los com o vocabulário exigido na figura e pedi para a professora entregar-lhes a figura.

Após escrever no quadro palavras em inglês que eles provavelmente utilizariam como “*buy*”, “*run*” e “*catch*”, expliquei o sentido delas, sempre perguntando primeiro a eles. Algumas palavras eles já conheciam e diziam o significado, como foi o caso do verbo “*give*” e de “*train station*”.

Para exemplificar o que deveria ser feito, mostrei-lhes a frase que estava escrita abaixo da figura que eles tinham em mãos, que era “When the train arrived, Melissa was reading a newspaper”.

No início, muitos acharam difícil, olharam a figura, uns tentavam escrever, outros nem tentavam. A professora e eu buscamos auxiliar os grupos. Todos os grupos a que fui fizeram a atividade. Em cada grupo o procedimento foi parecido, eu perguntava um exemplo de ação presente na figura e a partir daí ajudava-os a formular as sentenças com base na matéria vista e no vocabulário presente no quadro.

A atividade durou entre 20 e 25 minutos. Quando no final da aula a professora perguntou se cada grupo tinha feito pelo menos duas frases, os alunos responderam que sim. Uma integrante de um dos grupos afirmou que eles haviam escrito cinco frases.

2.3.2.2 Análise da aula do dia 09/10/2008

Com base nos dados, pudemos perceber que a atividade-extra proposta (ver anexo I) fomentou a interação dos alunos nos grupos e este era um de nossos objetivos ao realizar esse exercício. Apesar de essa interação não ter ocorrido na língua-alvo, acreditamos que ela foi positiva, uma vez que contribuiu para os alunos utilizarem de forma prática um conteúdo da língua inglesa já estudado (passado contínuo).

Conforme vimos ao analisarmos as aulas do primeiro semestre, os alunos da turma observada costumam conversar bastante durante a aula e se comportar de forma indisciplinada. Pretendíamos, por meio de atividades em grupos, canalizar essa necessidade dos alunos em se interagir para a realização da atividade de língua inglesa proposta, a fim de com isso controlar a indisciplinada.

Apesar de muitos estudantes, no início, terem considerado o exercício difícil, pois deveriam escrever frases em inglês, todos os grupos desenvolveram-no, conseguindo formular pelo menos duas sentenças. No entanto, percebemos que a importância da atividade em pares está não apenas em seu resultado (nesse caso, formular as sentenças), mas principalmente no processo, no caminho percorrido pelos aprendizes ao realizarem-na. Isto é, a troca que ocorre entre os aprendizes ao desenvolver a atividade. Outro ponto positivo de se trabalhar em grupo é que o indivíduo aprende não apenas sobre o que está sendo discutido, mas também aprende a dialogar, argumentar, defender opiniões, respeitar pontos de vista diferentes e trabalhar em grupo.

Ao apresentarmos alguns aspectos importantes para este estudo sobre a teoria sociocultural de Vygotsky, no item 1.2.2, vimos o conceito de regulação e suas três formas de ocorrência: regulação pelo objeto, regulação pelo outro e autorregulação. Segundo Ahmed (1994, p. 158)⁴²,

[a] regulação é um processo de “internalização” e “descontextualização” constituído linguisticamente, por meio do qual o *locus* de controle da atividade mental muda do contexto externo (tanto em relação ao ambiente físico quanto em relação às relações sociais) para a mente interna.

⁴² “Regulation is a linguistically constituted process of “internalization” and “decontextualization”, through which the locus of control of mental activity shifts from the external context (both physical environment and social relations) to the internal mind.”

Na área de ensino-aprendizagem de línguas, temos que a regulação pelo objeto ocorre no início, quando o aluno está aprendendo as primeiras palavras e frases na língua-alvo. Nessa fase, o aprendiz precisa de contextualização, de um objeto, que é qualquer elemento não-humano, que possa ajudá-lo a formular palavras e sentenças, enfim, a produzir na língua-alvo. A regulação pelo outro se dá quando o aluno é orientado por alguém, seja um colega ou um professor. Já a autorregulação é a fase quando o aluno consegue se comunicar de forma mais independente, por já ter internalizado a estrutura da língua-alvo.

Por meio da análise dos dados referentes à aula em questão, fica clara a ocorrência tanto da regulação pelo objeto quanto da regulação pelo outro durante a execução do exercício proposto. Vejamos o recorte a seguir.

Recorte [14]

Quatro alunas estavam sentadas no fundo da sala, encostadas na parede, não estavam fazendo a atividade, alegaram que era difícil. “Não pode ser em português, não? Temos que escrever em inglês?”, disse uma delas. Eu disse que sim, “a aula é de inglês, tem de ser em inglês” e pedi para elas falarem algo que estava acontecendo na figura. Essa mesma estudante disse “esses dois estavam correndo para pegar o trem.”((apontando para a figura)) Eu disse, então “*Paul and Mary was ou were*”? Elas completaram respondendo “*were*”. “Como é correr em inglês? Está lá no quadro”. “Run”. “Então, Paul and Mary were running ((soletrei para elas o final *ing*)) para pegar o trem”. “Como se diz ‘pegar o trem’? Olhem lá no quadro, ‘to catch the train’”. Uma aluna do grupo escreveu a sentença.

(Anotações de campo, dia 09/10/2008)

No recorte 14, temos um exemplo de como a professora e a pesquisadora auxiliavam os grupos a formular a primeira sentença. Vemos nesse recorte a regulação pelo outro, que no caso era a pesquisadora, ao orientar e instruir as alunas a forma de realizarem a atividade.

Notamos, também no recorte 14, a regulação pelo objeto, que nesse caso é o texto verbal (o modelo da sentença) e não-verbal (a figura) da atividade. Observamos que a discussão ocorre em torno de como representar verbalmente, na língua inglesa, o que está ocorrendo na figura, tendo como base o modelo apresentado.

É importante salientar que a partir do auxílio da professora e da pesquisadora, os estudantes passavam a formular as sentenças sozinhos, pedindo ajuda um ao outro. Nesse caso também há a regulação pelo outro, quando um aluno auxilia o colega, o primeiro está regulando e o segundo está sendo regulado (AHMED, 1994).

O auxílio proporcionado pela pesquisadora no recorte 14 também pode ser classificado como um *scaffolding*. Conforme vimos no item 1.2.2, *scaffolding* quer dizer andaime ou estrutura de apoio e consiste em um auxílio para a realização de alguma atividade, a qual o

aprendiz não conseguiria desenvolver sozinho. O *scaffolding* pode ser de dois tipos: o de assistência, quando o auxílio é feito por alguém mais experiente ou o de influência, quando ocorre entre pares, ou seja, entre pessoas com conhecimento semelhante. No recorte 14, ocorreu o *scaffolding* do tipo assistência, visto que o indivíduo mais experiente – a pesquisadora – ajuda o menos experiente - estudante (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; FIGUEIREDO, 2006). No recorte 15, temos mais exemplos de *scaffolding*, vejamos.

Recorte [15]

Ao ajudá-los, eles conseguiam formular as frases e a partir daí continuavam sozinhos, perguntavam uma palavra ou outra, geralmente preposição. “Como eu escrevo ‘com’?” uma aluna perguntou e quando eu escrevi no quadro a palavra “with”, a outra aluna que fazia parte do grupo disse “não acredito, eu sabia, já vi essa palavra e não lembrei na hora”. A aluna havia perguntado para ela e como ela não soube ou não se lembrou, elas recorreram a mim.

(Anotações de campo, dia 09/10/2008)

Vemos no recorte 15, a ocorrência do *scaffolding* de assistência, pois mais uma vez é a pesquisadora que auxilia os alunos. No entanto, quando os alunos consultam uns aos outros dentro do grupo para formularem as sentenças, ocorre o *scaffolding* do tipo influência, visto que há auxílio mútuo entre os pares.

Infelizmente nesse dia, por problemas técnicos, não foi possível gravar a aula em áudio e vídeo, pois, assim, com certeza, teríamos mais exemplos concretos de *scaffolding*. Ainda assim, consideramos que os exemplos apresentados nos recortes 14 e 15 já nos mostram a presença desse elemento – *scaffolding* – no andamento da atividade proposta.

Percebemos que a assistência dada aos grupos contribuiu para que eles mudassem de opinião em relação à atividade, passando a considerá-la mais fácil e para motivá-los a desenvolverem a atividade de forma mais independente. O grupo apresentado no recorte 14, por exemplo, após ser auxiliado pela pesquisadora e escrever a primeira sentença, ficou motivado a formular mais sentenças e assim fizeram, contando apenas com a influência das integrantes do grupo.

Vejamos no recorte 16, a opinião da professora sobre a atividade.

Recorte [16]

Eu gostei, eu gostei da aula de hoje. Hoje o pessoal ficou enturmado nos grupos, se bem que eles demoraram a organizar os grupos, mas aí organizaram. [...] Isso ((a figura)) facilita mais a aprendizagem, porque ali eles veem os nomes, veem a situação que está acontecendo e escrevem aquela situação, tentam transcrever aquela situação, eu achei bem mais fácil,

bem melhor do que as atividades feitas no livro, porque eles estão envolvidos e estão escrevendo. [...] Então lá, separadinho igual você fez na figura e cada figura ((personagem)) tem o nome, facilita, porque junta um nome com outro nome e sabe que são duas pessoas, sabe se vai usar *was*, se vai usar *were*. Achei bem interessante, legal, vou aproveitar e fazer com as outras turmas. [...] Sempre é bom, sempre é bom trabalhar em grupo, porque um ajuda o outro, sempre tem uns que têm mais facilidade, outros que têm mais dificuldade e sempre um ajuda o outro, uns vão auxiliando os outros, uns dão opinião aos outros e de repente o trabalho está feito. E eles fizeram em pouco tempo, eles fizeram cinco frases em pouco tempo.

(Entrevista com a professora, dia 09/10/2008)

No recorte 16, a professora participante levanta aspectos positivos a respeito da atividade, destacando a importância do texto não-verbal que foi entregue para os grupos e as vantagens do trabalho em grupo. Ela aprovou a atividade e afirmou que a realizaria com as outras turmas.

Percebemos pela análise dos dados que o objetivo da atividade de intervenção nesse dia foi alcançado, visto que os alunos da turma participante não se ocuparam de outras atividades, a sala não estava barulhenta como costumava ficar e a maioria dos alunos se mostrou interessada pelo exercício proposto e assim dedicou-se a realizá-lo. A professora Paula também notou essa diferença de comportamento, nas palavras dela, como podemos ver no recorte 16, “o pessoal ficou enturmado nos grupos”, isto é, os alunos ficaram envolvidos nos grupos e empenharam-se em realizar a atividade.

Analisaremos a seguir a aula em que foi realizada a segunda atividade-extra proposta.

2.3.2.3 Vinheta da aula do dia 10/12/2008

Como era quarta-feira a aula na turma participante seria no sexto horário, portanto, às 11h15min. No entanto, a professora de educação física não compareceu à escola nesse dia, assim, a professora de inglês teve sua aula antecipada na turma pesquisada para o quinto horário e foi à sala dos professores para me chamar.

Chegando à sala de aula, havia uma funcionária conversando com os alunos. Ela pediu para uma aluna entregar as fichas de matrícula para os colegas. Logo que esta funcionária saiu, uma professora chegou à porta e pediu para dar um recado: os alunos que não apresentaram o trabalho de sua matéria deveriam apresentar na próxima sexta, na sala por ela designada. Após os recados, Paula disse aos alunos que eu passaria uma atividade para eles.

Expliquei a eles que inicialmente escreveria um vocabulário no quadro para ajudá-los com a atividade que iriam fazer. Enquanto isso, a professora fez a chamada. A maioria das palavras que coloquei no quadro eram verbos, assim, perguntei o significado de cada verbo e também como era o passado simples de cada um deles.

A aluna distribuiu as fichas de matrícula durante a aula e ao pegarem as fichas, os alunos queriam preenchê-las logo, mesmo a professora tendo dito que isso deveria ser feito após sua aula, visto que eles não teriam a última aula. Muitos estavam lendo e respondendo as fichas.

Após analisarmos o vocabulário apresentado no quadro, distribuí as atividades para eles fazerem em pares. Era um texto sobre terremoto e cada dupla deveria completar o texto circulando o verbo no tempo correto – passado simples ou passado contínuo (ver anexo J). Acima de cada verbo havia uma letra e, após escolher o tempo verbal adequado para completar a frase, o aluno deveria colocar a letra que acompanhava o verbo em um espaço a fim de descobrir o nome do inventor da escala para medir terremotos.

A professora e eu andamos pela sala observando o trabalho das duplas. No final da aula conferi as respostas com eles. Os alunos participaram da correção, como o tempo era pouco, lia as passagens em inglês e em português e pedia a resposta a eles e, por fim, escrevi o nome de CHARLES RICHTER no quadro.

2.3.2.4 Análise da aula do dia 10/12/2008

A pedido da professora, orientei os alunos sobre a atividade que desenvolveríamos nesse dia. Pudemos notar que os alunos estavam eufóricos porque iriam para casa mais cedo, visto que mais uma vez havia faltado um professor. O aviso da funcionária sobre a entrega das fichas de matrícula contribuiu para o aumento da conversa no início da aula. Os estudantes queriam receber logo a ficha e preencherem-na. Assim, enquanto a professora fazia a chamada e eu escrevia no quadro o vocabulário do texto que lhes entregaria, houve muita conversa.

Percebemos no decorrer da observação-participante que as interferências para avisos durante as aulas de inglês atrapalhavam muito o andamento da aula, como ocorreu nesse dia. Avisos sobre ensaio de quadrilha, passeio, feira de ciências, apresentação de trabalho de outras matérias etc. durante as aulas, muitas vezes interrompiam uma explicação da

professora e dispersavam os alunos, pois estes queriam conversar a respeito do assunto introduzido. No dia em análise, por exemplo, a funcionária poderia ter entregado as fichas para a professora, sem comentar nada diante dos estudantes, a fim de que a docente escolhesse o melhor momento para entregar as fichas.

Analisando a aula desse dia, tendo em mente o conceito de *scaffolding*, percebemos sua ocorrência, vejamos um exemplo no recorte a seguir.

Recorte [17]

Pessoal, agora pare aí o que vocês estiverem fazendo e vamos ver aqui o significado de algumas palavras que vão aparecer no texto. Muitas delas vocês já sabem, *start* ((apontando para a palavra no quadro)), o que é *start*? ((pausa)). É o mesmo que *begin* ((afirmou a professora)). **Vocês se lembram? “Our classes start at 7 o’clock.” Começar, começar ((responderam alguns alunos)). *Start* é o mesmo que *begin* ((repetiu a professora)).**

Conforme discorremos no item 1.2.2, *scaffolding* são estruturas de apoio que funcionam como uma ajuda para que o aprendiz desenvolva uma determinada tarefa. No recorte 17, vemos que após a pesquisadora perguntar aos alunos o significado do vocábulo *start* sem obter resposta, a professora participante oferece um sinônimo em inglês do vocábulo, que funciona como um *scaffolding* para que os alunos respondam ao que lhes foi solicitado.

Em seguida, uma outra estrutura de apoio é oferecida, dessa vez pela pesquisadora, por meio de um exemplo de sentença com o vocábulo em questão. Percebemos que a ajuda oferecida pela professora e pela pesquisadora possibilitou a resposta por parte de alguns alunos, ficando assim caracterizado o *scaffolding* de assistência, visto que se trata de indivíduos mais experientes auxiliando outros menos experientes.

Analisando a aula em questão, notamos vários outros exemplos de *scaffolding* de assistência durante esse primeiro momento da aula, em que a pesquisadora busca obter dos alunos o significado das palavras escritas no quadro, bem como o passado simples dos verbos presentes nesse vocabulário. Quando a pesquisadora perguntava o passado simples de um verbo e os estudantes não respondiam prontamente, o fato de ela dizer que era o verbo era regular, por exemplo, funcionava como uma estrutura de apoio, contribuindo para que vários alunos respondessem, repetindo o verbo apresentado acrescido da terminação -ed, como no caso dos verbos⁴³ *stop*, *cook*, *start* e *die* (stopped, cooked, started e died, respectivamente).

⁴³ Podemos traduzir esses verbos da seguinte forma: “parar”, “cozinhar”, “começar” e “morrer”.

Pela análise das gravações em áudio e vídeo da aula em questão, percebemos que o comportamento dos estudantes sofreu grandes alterações no decorrer da aula. No começo, havia muita conversa entre os alunos, no entanto, durante a apresentação do vocabulário no quadro a maioria se mostrou atenta e vários participaram respondendo às perguntas. Já no momento de realizar a atividade em pares, houve um aumento da conversa, pois os alunos precisavam ler e entrar em acordo em relação à resposta. Vemos assim, a não-linearidade do sistema complexo estudado (a sala de aula de língua inglesa). Conforme já afirmamos, os elementos que fazem parte desse sistema estão em constante interação e essa interação não segue uma ordem e uma linearidade. Além disso, o sistema estudado sofre influências externas. Um exemplo disso na aula em análise é o aviso sobre as fichas de matrícula, visto que essa interferência alterou o comportamento dos alunos na sala de aula de língua inglesa pesquisada.

Analisando a aula em questão, observamos que a maioria dos alunos realizou a atividade proposta. Percebi, no entanto, que alguns apenas copiaram a resposta de outro colega, pois copiando o nome do cientista, eles saberiam quais seriam os verbos que deveriam ser circulados. Tal comportamento corrobora para a não-linearidade do sistema. Quando faltavam alguns minutos para terminar a aula, conferimos a atividade e grande parte dos alunos participou respondendo.

Vemos assim, que o tipo de atividade desenvolvida na sala de aula de língua inglesa influencia o comportamento dos alunos e que atividades em pares podem contribuir para o controle da indisciplina na sala de aula. No entanto, por outro lado, não há garantia de que com atividades mais diversificadas e dinâmicas a disciplina será controlada, pois como vimos a sala de aula é um sistema complexo aberto e não-linear.

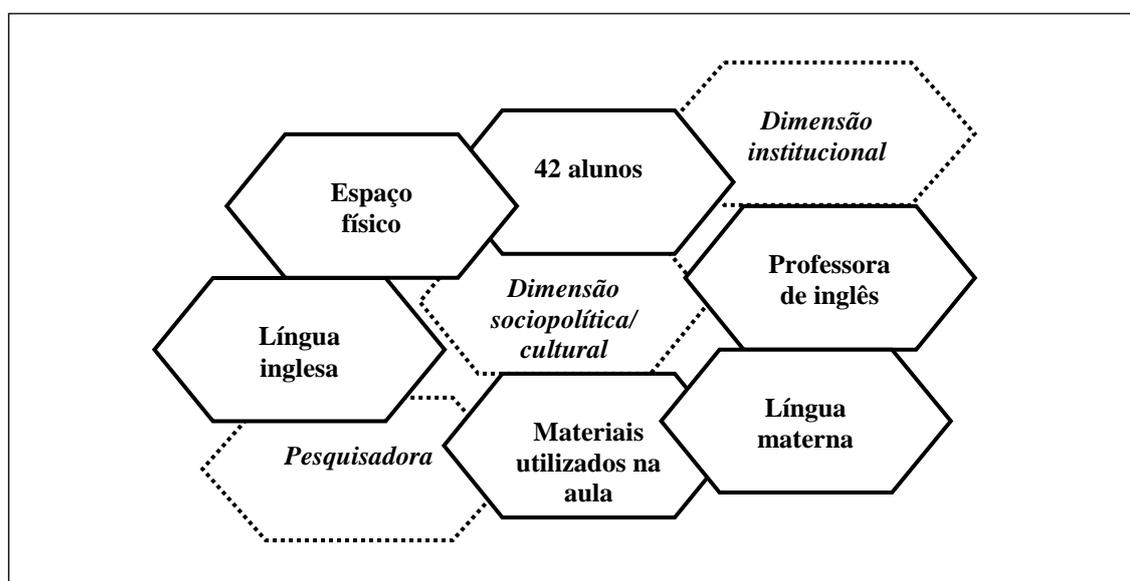
Dessa forma, podemos afirmar que vários fatores interferem na indisciplina na sala de aula de língua inglesa analisada, desde fatores internos como o material utilizado na aula e a atividade proposta até fatores externos como o contexto sócio-político da sala de aula em questão – greve dos professores da rede estadual, por exemplo.

2.3.3 O modelo de sistema complexo da sala de aula de língua inglesa em questão

Sob a perspectiva da teoria do caos/complexidade, podemos considerar a sala de aula como um sistema complexo por apresentar características próprias desse tipo de sistema. Conforme vimos no item 1.2.1, os sistemas complexos se caracterizam por serem dinâmicos, complexos, não-lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis à resposta e adaptativos (Larsen-Freeman, 1997).

Com base na representação gráfica do modelo fractal de aquisição de línguas proposto por Paiva (2005), elaboramos o modelo exposto no quadro a seguir, apresentando alguns elementos internos e externos que interagem e constituem o sistema complexo, dinâmico, não-linear e aberto que é a sala de aula de língua inglesa em análise.

Quadro 15: Modelo de representação da sala de aula de língua inglesa pesquisada



(Fonte: modelo baseado em PAIVA, 2005)

Todos os elementos apresentados no quadro 15 estão em constante interação, podemos imaginar então que todos eles estão se movimentando de forma não-linear, assim o aspecto geral da figura do quadro está sempre sofrendo alterações. É dessa forma que podemos compreender a sala de aula em questão sob a perspectiva da teoria do caos/complexidade: o aspecto geral da sala de aula depende das partes e cada parte é influenciada pelo todo. Como afirma Martins (2008, p. 42), “da interação dos componentes individuais surge uma propriedade global que, por sua vez, influencia o comportamento dos agentes individuais”.

A sala de aula de língua inglesa analisada é composta por quarenta e dois alunos, a professora de língua inglesa, o objeto de estudo que é a língua inglesa, a língua materna, o material utilizado na aula e o espaço físico. Esses elementos internos fazem parte da dimensão

instrucional ou pedagógica proposta por André (1995) (ver item 1.1.1). No entanto, a sala de aula não é um sistema fechado nem estático, pois todos os seus elementos constitutivos estão em constante interação entre si e também com elementos externos à sala de aula.

Cada aluno apresenta características que lhe são peculiares (história de aprendizagem, contexto familiar, experiências de vida etc.) e a professora, por sua vez, também traz consigo suas vivências de dentro e fora da sala de aula. As relações estabelecidas por esses componentes do sistema transformam não apenas o todo (a sala de aula), mas também eles mesmos. Considerando que cada sujeito é um sistema complexo, bem como a língua alvo e a língua materna dos participantes, podemos afirmar que o sistema complexo em questão é composto por vários outros sistemas complexos.

Notamos que na sala de aula analisada, a língua inglesa, apesar de ser a língua-alvo, é pouco empregada durante as aulas, prevalecendo a língua materna. Os materiais disponíveis para serem utilizados na aula de língua inglesa são escassos, basicamente quadro-negro e giz. Como vimos no decorrer deste capítulo, na turma participante, apenas três alunos possuem o livro didático adotado, os equipamentos de áudio e vídeo são poucos para a quantidade de turmas e a escola não oferece aos professores a possibilidade de fazer cópias de quaisquer atividades que não sejam as provas bimestrais.

O espaço físico, por sua vez, também representado no quadro 15, é o local em que ocorre a interação entre os elementos internos e externos do sistema em questão. Portanto, ele é um agente importante que também interfere na sala de aula.

A escola pesquisada caracteriza-se por ser uma construção antiga, com mais de 60 anos, e muito grande. Criada em meados do século XX, ela foi projetada para comportar cerca de 3000 estudantes. Na realidade atual, com cerca de 1800 alunos matriculados nos três turnos, as dimensões dessa escola acabam dificultando sua manutenção e o trabalho, principalmente, da coordenação. Veja no recorte a seguir a descrição que uma aluna da turma participante faz de sua escola.

Recorte [18]

A escola é muito destruída, janelas quebradas, cadeiras aos pedaços, paredes rabiscadas por todos os lados. Se faz sol o calor incomoda, pois os ventiladores foram arrancados, se chove as infiltrações parecem cascatas no meio da sala e nos corredores. As cores das paredes se perderam no meio de tantos rabiscos que vão desde recadinhos até palavras de baixo calão. Mesmo tendo energia, fica quase impossível enxergar se o tempo estiver fechado, pois as lâmpadas não funcionam. Essa é a minha escola.

(Resposta de uma aluna ao questionário IIIa)

Como podemos perceber no recorte 18, o aspecto físico da escola em análise não é favorável à aprendizagem, uma vez que transmite a ideia de abandono e descaso. De acordo com o vice-diretor, em todo final de ano é aguardada uma reforma física que seria somente reparar paredes e pintá-las, trocar lâmpadas queimadas e vidros quebrados. No entanto, em 2008, completaram-se seis anos de espera. De acordo com o vice-diretor, a verba para reforma não é liberada por questões burocráticas, pois é exigida da escola a documentação de que ela pertence ao Estado. Porém, tal documentação não se encontra na instituição e, segundo o vice-diretor, ela deveria estar com a administração estadual.

Diante desse impasse burocrático absurdo, uma vez que é do conhecimento de todos que essa instituição é estadual, a verba não é liberada e todos que trabalham e estudam nessa escola sofrem as consequências. Por outro lado, é importante destacar que grande parte das escolas estaduais em Goiânia encontra-se nessa mesma situação física precária, poderíamos enumerar aqui várias outras escolas que mais parecem prédios abandonados.

Conforme já afirmamos anteriormente, o sistema apresentado no quadro 15 está em constante transformação e são vários os fatores que contribuem para a sua dinamicidade. Dentre os fatores externos destacamos em nosso modelo a dimensão institucional, a dimensão sociopolítica/ cultural e a presença da pesquisadora.

Como vimos na seção 1.1.1, a dimensão institucional ou organizacional diz respeito ao modo como o contexto da prática escolar é organizado. Trata-se, portanto, dentre outros elementos, das estruturas de poder e de decisão e do modo como se realiza o trabalho pedagógico (ANDRÉ, 1995). Nessa dimensão, podemos citar as orientações da direção e da coordenação da escola, bem como da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEE-GO), as quais influenciam no andamento das aulas de língua inglesa.

Além disso, outros elementos externos à sala de aula analisada e que influenciam esse sistema complexo são aqueles que fazem parte da dimensão sociopolítica/cultural vivenciada no período em que foi desenvolvido este estudo (ANDRÉ, 1995). A sala de aula de língua inglesa e a escola estão intrinsecamente ligadas ao contexto (histórico, social, político, econômico e cultural) do qual fazem parte. Veja no recorte a seguir como o vice-diretor da escola analisa esse contexto.

Recorte [19]

Há muito que nossos governantes vêm nos tirando condições de trabalho (recursos financeiros, salários e materiais didáticos). Para manter o nível de vida, mínimo e necessário a cada um, temos que nos desdobrar em mais de um emprego ou contrato. Agora está sendo retirado o “ideal”, ou seja, a ideia que carregamos, de que somos capazes de mudar o mundo.

(Resposta do vice-diretor à questão n. 3 do questionário III c)

Percebemos no recorte 19, que o participante destaca a desvalorização da escola pública e dos profissionais de educação por parte dos governantes. A ideia de que a educação é capaz de transformar uma sociedade está presente na fala da maioria dos candidatos aos cargos eletivos. No entanto, na prática, quando eleitos, pouco é feito para melhorar a qualidade da educação em nosso país.

O retrato da precariedade da escola pública estadual em questão pode ser visto pelo seu próprio aspecto físico, que reflete o abandono e o descaso por parte do governo. Além disso, os dois dias de paralisação dos professores e a greve que se estendeu por mais de 40 dias letivos demonstram a insatisfação dessa classe profissional em relação a suas condições de trabalho.

É importante ressaltar que a greve normalmente é o último recurso empregado pelos trabalhadores e sindicatos a fim de serem ouvidos pelo governo e terem suas reivindicações atendidas. Assim, a greve empreendida em 2008 pelo sindicato dos professores da educação estadual de Goiás e seus filiados demonstra a falta de diálogo entre o poder público estadual e os representantes dos professores, bem como o fato de que a educação não faz parte das prioridades do governo em vigência.

Por outro lado, precisamos ter em mente que a sociedade em questão se caracteriza por buscar resultados imediatos e valorizar aspectos como a beleza e o dinheiro. Diante disso, os valores morais são postos de lado, bem como a educação.

Por fim, outro agente presente no quadro 15 é a pesquisadora, que, por sua vez, ao exercer seu papel de observadora-participante, também atua direta e/ou indiretamente na sala de aula analisada. Não podemos exigir completa objetividade por parte do pesquisador. Por estar intrinsecamente ligada ao sujeito, a subjetividade tende a ser expressa por ele, ainda que inconscientemente. Percebemos assim que todos os elementos apresentados no quadro 15 ajudam a compor o sistema complexo em questão.

CAPÍTULO 3

CONCLUSÃO

A instituição escola precisa reencontrar-se com seu papel de autoridade, sem que isso represente autoritarismo. O professor necessita ter o apoio e a sustentação da sociedade para concretizar uma ação socializadora.

ZAGURY (2006, p. 90)

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, retomaremos as perguntas de pesquisa propostas no item 1.1.3.3 a fim de respondê-las. Na segunda seção, por sua vez, apresentaremos nossas considerações finais sobre o estudo realizado.

3.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

1. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela professora de língua inglesa em sala de aula?

À medida que realizamos este estudo, percebemos que as principais dificuldades enfrentadas pela professora são as seguintes:

1. escassez de material didático para trabalhar com os alunos: a grande maioria dos alunos não possuía o livro didático adotado pela escola; a professora não tinha acesso a fotocópias para levar atividades-extras para os alunos.

2. falta de estrutura para trabalhar: carga horária elevada e muitas turmas (sobrecarga de trabalho); baixo salário; aspecto físico precário da escola; falta de máquina que fosse da escola para tirar cópias; os aparelhos de som, DVD e televisão não eram suficientes para a quantidade de turmas que havia na escola e muitos desses aparelhos não funcionavam.

3. falta de apoio da coordenação: mudanças constantes no horário de aula, ocorrência de eventos que não são previamente avisados (vacinação, apresentação teatral, dia da consciência negra etc.); acumulação de papéis para o professor (chamar os alunos para assistir aula, manter os alunos na sala de aula, vigiar os alunos para que eles não estraguem as carteiras e outros objetos da escola etc.).

4. sala de aula com grande número de alunos: isso dificulta o ensino-aprendizagem das quatro habilidades da língua-alvo (fala, escuta, escrita e leitura).

5. falta de disciplina dos alunos: os alunos conversavam muito durante a aula, muitos grupos não apresentavam seu trabalho no dia marcado pela professora e não seguiam a orientação dela para realizarem as atividades.

2. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos dessa sala de aula em relação à aprendizagem de língua inglesa? Elas se relacionam com as dificuldades enfrentadas pela professora de inglês?

Por meio da observação-participante, bem como dos questionários respondidos por alunos da turma pesquisada (ver anexos C, D e E), percebemos que as dificuldades enfrentadas por eles em relação à aprendizagem da língua inglesa são semelhantes às dificuldades enfrentadas pela professora participante.

Ao proporem sugestões para melhorar o ensino de língua inglesa na escola onde estudam em resposta ao questionário de pesquisa I (anexo C), os discentes evidenciaram as seguintes dificuldades:

1. Falta de material didático: de acordo com os alunos, deveria haver mais materiais (visuais, materiais em áudio e vídeo etc.) para as aulas de inglês e o livro didático deveria ser gratuito.

2. Baixo número de aulas de inglês: apenas duas aulas de 45 minutos por semana é pouco, na opinião dos alunos, a carga horária de língua inglesa deveria ser aumentada e as aulas poderiam ser oferecidas em turno diferente.

3. Falta de suporte da escola: segundo os estudantes, a escola deveria se interessar mais pelo ensino de inglês e oferecer aos alunos as condições necessárias para a aprendizagem da língua.

4. Aulas pouco motivadoras: os alunos associam a aula de inglês à descontração e à diversão, assim eles acreditam que para aprenderem a língua inglesa é preciso que a professora ministre aulas interessantes. Vemos assim que os estudantes apresentam uma visão

passiva em relação à aprendizagem da língua inglesa.

3. Quais intervenções ou ações podem contribuir para solucionar o problema recorrente, identificado e apontado na sala de aula analisada?

Pela análise dos dados, percebemos que o comportamento indisciplinado dos alunos era um problema recorrente na sala de aula analisada e dificultava o andamento das aulas de inglês. A ação local proposta para ajudar a controlar o problema apontado foi realizar atividades que promovessem a interação dos alunos e exigissem a participação ativa deles na aula.

Ao responderem ao questionário de pesquisa I (anexo C), os alunos sugeriram que as aulas fossem mais motivadoras e descontraídas. No entanto, sabemos que a motivação não depende somente do professor e de fatores externos, ela depende principalmente dos próprios alunos. A aula de inglês como qualquer aula deve ser interessante, mas não deve ser apenas sinônimo de diversão.

Pela análise dos dados, percebemos que a indisciplina na sala de aula pode ser controlada pelo tipo de atividade proposta. Porém, como a sala de aula é um sistema complexo, vários outros elementos influenciam no comportamento dos alunos durante a aula. Dessa forma, a solução para o problema da indisciplina depende de ações que ultrapassam os limites da sala de aula. Dentre essas ações podemos citar as seguintes:

- Implantação de políticas públicas que visem melhorar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas escolas públicas estaduais de Goiás;
- Suporte institucional: atuação da coordenação e da direção e demais instituições de forma a apoiar o trabalho do professor de língua estrangeira;
- Melhores condições de trabalho para o docente: acesso à material didático, menor número de turmas por professor, menor quantidade de alunos por turma, maior duração das aulas, acesso à formação continuada etc.;
- Realização de projetos na escola que visem incentivar a prática de valores humanos como respeito, não-violência, cooperação, entre outros.

3.2 Considerações finais

Ao apresentar a sala de aula de língua inglesa como um sistema complexo, este trabalho contribuiu para que se tenha um olhar diferente sobre ela. Vimos neste estudo que a professora participante expressava um sentimento de culpa e frustração pelo fato de que seu trabalho não estava apresentando os resultados que ela esperava – a participação e a aprendizagem dos alunos. Diante disso, ao elaborar e propor as atividades em pares, nosso objetivo foi o de ajudá-la a proporcionar a participação ativa dos alunos nas aulas de inglês e, conseqüentemente, controlar a indisciplina.

Percebemos que o tipo de atividade realizada durante as aulas influencia o comportamento dos alunos, visto que todos os elementos que compõem o sistema complexo estudado estão em constante interação. Vimos neste estudo que é possível controlar a indisciplina por meio de atividades que promovam a interação e a aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa (FIGUEIREDO, 2006; OXFORD, 1997), porém não há garantias de que sempre será assim.

Isso porque, na perspectiva da teoria do caos/complexidade, fica claro que os alunos como componentes internos do sistema em questão são influenciados por diversos elementos, inclusive externos à sala de aula. Sendo assim, o comportamento dos estudantes na sala de aula analisada é imprevisível e não-linear.

Esse fato nos conduz a uma importante conclusão a respeito da indisciplina na realidade estudada: o problema da indisciplina na sala de aula não deve ser enfrentado apenas pelo professor, mas também por todos aqueles que fazem parte do sistema complexo em questão. Dessa forma, a transformação dessa realidade depende da coordenação da escola, do governo, da sociedade, da universidade, da família dos estudantes etc. e não apenas da professora e de suas escolhas em relação à qual atividade será realizada.

Zagury (2006) afirma que a indisciplina é um dos principais problemas enfrentados na sala de aula pelos professores nos dias atuais. Essa realidade precisa ser investigada e enfrentada e tanto a etnografia quanto a teoria do caos/complexidade podem auxiliar nesse trabalho. Acreditamos também que a universidade precisa se fazer mais presente nas escolas a fim de contribuir com essas instituições. A pesquisa e o ensino precisam andar juntos.

Acreditamos que este estudo tenha contribuído para que professores e demais interessados conheçam melhor a realidade da sala de aula de língua inglesa estudada e, assim,

possam refletir sobre sua prática e buscar agir e exigir que os demais responsáveis também ajam de forma a enfrentar as dificuldades que se apresentam no dia-a-dia da sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. H. *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. Academic Press: New York, 1996.

_____. We have met the other and we're all nonlinear: Ethnography as a nonlinear dynamic system. *Complexity*, v. 10, n.2, p. 16-24, 2004.

AHMED, M. K. Speaking cognitive regulation: a Vygotskian perspective on dialogic communication. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex publishing Corporation, 1994. p. 157-171.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, U. F. Disciplina, indisciplina e a complexidade do cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R. & REGO, C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

BARAB, S. A. et al. Critical design ethnography: designing for change. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 35, issue 2, p. 254-268, 2004.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Eds.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 17-36.

CALASSA, A. Acaba a greve na educação. *Diário da Manhã* (online), Goiânia, 27 set. 2008. Caderno Cidades. Disponível em: <<http://site.dm.com.br/noticias/cidades/acaba-a-greve-na-educacao>>. Acesso em: 27/09/2008.

DEGNAN-VENESS, C. *Timesaver grammar activities: elementary*. London: Scholastic, 2001.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p.51-66, 1984.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WRITTOCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3rd. ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIGUEIREDO, F. J. Q de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006. p. 11-45.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GLÉRIOS, F., CORTIANO, E. & RIGONI, F. *Keys*. São Paulo: Saraiva, 2006.

KAY, Susan. *Reward: pre-intermediate resource pack*. Macmillan Heinemann, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

_____. On the complementary of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, p. 35-37, 2007.

LECOMPTE, M. D.; PREISSLE, J. *Etmography and qualitative design in educational research*. 2 ed. Elsevier: Academic Press, 2003.

MARCUSCHI, L. A. O Livro Didático de Língua Portuguesa em Questão: O Caso da Compreensão de Texto. In: I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste, 1997, Goiânia. *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: Editora UFG, 1997. p. 38-71.

_____. *Análise da conversação*. Série princípios. São Paulo: Ática, 1998.

MARTINS, A. C. S. *A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MELLO, H. A. B. de; REES, D. K. Gerando dados qualitativos: os instrumentos de pesquisa. In: MELLO, H. A. B. de; REES, D. K. *A etnografia na sala de aula: questões teóricas e metodológicas*. 2005. Mimeografado.

MORIN, E. & LE MOIGNE, J. L. *A inteligência da complexidade*. 3ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/modelo.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2008.

REES, D. K. *O deslocar de horizontes: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica*, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez., 2008.

RESENDE, L. A. S. *Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 3 ed. London: Longman, 2002.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S.; PAIVA, V. L. M. O. *Ethnography and complexity*. Anais do I congresso Internacional da ABRAPUI. CDROM, 2007. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/EthnoComplex.htm>> Acesso em: 25/11/2008.

SILVA, I. M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *MOARA – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA*, Belém, n.11, p.39-51, 1999.

SILVA, V. *A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativo no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SPRADLEY, J. *The Ethnographic Interview*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1979.

_____. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2, p. 91-116, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

WOODWARD, S. W. *Fun with grammar*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1997.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGURY, T. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTE PROFESSOR, COORDENADOR OU DIRETOR DE ESCOLA

Você está sendo convidado(a) para ser um participante em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora responsável ou a orientadora responsável pelos telefones apresentados abaixo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: Como ensinar inglês em um contexto de escola pública? Observação, reflexão e intervenção em busca de aprimoramento.

Pesquisadora responsável: Fernanda Rodrigues Fernandes

Telefone para contato: XXXX-XXXX

Orientadora responsável: Dilys Karen Rees

Telefone para contato: XXXX-XXXX

1. Este estudo tem como base outra pesquisa, na qual a professora titular foi entrevistada e apresentou as dificuldades que encontrava quanto a quais habilidades da língua inglesa ela deveria ensinar e como ensinar, principalmente, as habilidades de ouvir (compreensão oral) e falar no contexto de escola pública. Nosso objetivo é de, juntamente com a professora, propor soluções para essas dificuldades.
2. A pesquisa busca observar se ocorre e como ocorre o ensino das quatro habilidades – falar, ouvir, ler e escrever – na aula de língua inglesa em um contexto de escola pública, a fim de propor uma intervenção visando contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem dessa língua nesse contexto. Essa intervenção será feita pela própria professora, e terá como base as anotações de campo da pesquisadora, observação das aulas por meio da gravação em áudio e vídeo, os momentos de reflexão com a professora sobre suas aulas, as entrevistas com os alunos e questionário(s) a ser(em) respondido(s) pelos alunos.
3. Não haverá riscos físicos, morais ou emocionais para os participantes, pois os objetivos são de cunho científico na busca de contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem da língua inglesa nesse contexto. Em outras palavras, não buscamos informações de cunho pessoal. Além disso, em pesquisas etnográficas, os participantes também opinam na análise. Ademais, em quaisquer trabalhos escritos e publicados não usaremos os nomes verídicos da escola ou dos participantes.
4. Ao participar da pesquisa, a escola, a professora e os alunos contribuirão para que a sala de aula de língua inglesa de escola pública seja mais conhecida e, assim, para que as dificuldades encontradas nesse contexto em relação ao ensino das quatro habilidades sejam discutidas em busca de soluções. Toda a informação coletada e analisada será levada de volta aos participantes.
5. O participante pode retirar o consentimento a qualquer instante que queira.
6. Nome da Pesquisadora: Fernanda Rodrigues Fernandes
7. Assinatura: _____

CONSENTIMENTO COMO PARTICIPANTE

Eu, _____, RG _____, CPF _____, telefone para contato _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa *Como ensinar inglês em um contexto de escola pública? Observação, reflexão e intervenção em busca de aprimoramento*. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Fernanda Rodrigues Fernandes sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTE ALUNO

Você está sendo convidado(a) para ser um participante em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora responsável ou a orientadora responsável pelos telefones apresentados abaixo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: Como ensinar inglês em um contexto de escola pública? Observação, reflexão e intervenção em busca de aprimoramento.

Pesquisadora responsável: Fernanda Rodrigues Fernandes

Telefone para contato: XXXX-XXXX

Orientadora responsável: Dilys Karen Rees

Telefone para contato: XXXX-XXXX

1. Este estudo tem como base outra pesquisa, na qual a professora titular foi entrevistada e apresentou as dificuldades que encontrava quanto a quais habilidades da língua inglesa ela deveria ensinar e como ensinar, principalmente, as habilidades de ouvir (compreensão oral) e falar no contexto de escola pública. Nosso objetivo é de, juntamente com a professora, propor soluções para essas dificuldades.
2. A pesquisa busca observar se ocorre e como ocorre o ensino das quatro habilidades – falar, ouvir, ler e escrever – na aula de língua inglesa em um contexto de escola pública, a fim de propor uma intervenção visando contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem dessa língua nesse contexto. Essa intervenção será feita pela própria professora, e terá como base as anotações de campo da pesquisadora, observação das aulas por meio da gravação em áudio e vídeo, os momentos de reflexão com a professora sobre suas aulas, as entrevistas com os alunos e questionário(s) a ser(em) respondido(s) pelos alunos.
3. Não haverá riscos físicos, morais ou emocionais para os participantes, pois os objetivos são de cunho científico na busca de contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem da língua inglesa nesse contexto. Em outras palavras, não buscamos informações de cunho pessoal. Além disso, em pesquisas etnográficas, os participantes também opinam na análise. Ademais, em quaisquer trabalhos escritos e publicados não usaremos os nomes verídicos da escola ou dos participantes.
4. Ao participar da pesquisa, a escola, a professora e os alunos contribuirão para que a sala de aula de língua inglesa de escola pública seja mais conhecida e, assim, para que as dificuldades encontradas nesse contexto em relação ao ensino das quatro habilidades sejam discutidas em busca de soluções. Toda a informação coletada e analisada será levada de volta aos participantes.
5. O participante pode retirar o consentimento a qualquer instante que queira.
6. Nome da Pesquisadora: Fernanda Rodrigues Fernandes
7. Assinatura: _____

CONSENTIMENTO COMO PARTICIPANTE OU SEU RESPONSÁVEL

Eu, _____, RG _____,
CPF _____, telefone para contato _____, abaixo assinado, concordo que _____ participe da pesquisa *Como ensinar inglês em um contexto de escola pública? Observação, reflexão e intervenção em busca de aprimoramento*. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Fernanda Rodrigues Fernandes sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local e data: _____

Assinatura do participante ou responsável: _____

ANEXO C - Questionário de Pesquisa I

Data: _____ **Aluno:** _____ **Pseudônimo:** _____

1) Marque com um X as formas pelas quais você tem contato com a língua inglesa:

- Internet em casa
- Internet na escola
- em *lan house* (lugar onde se acessa Internet e jogos em rede, pagando-se por tempo de uso)
- ouço músicas em inglês
- assisto a filmes com áudio e/ou legendas em inglês
- jogos
- outra(s), especificar: _____

2) Você pretende continuar os estudos quando terminar o ensino médio? Qual curso pretende fazer? Você acha que o inglês será importante para a sua profissão? Por quê?

3) Quais temas você gostaria que fossem trabalhados nas aulas de inglês? Escreva de 1- 8 conforme sua preferência, se quiser dê outras sugestões:

- relacionamentos
- ciência e tecnologia
- atualidades no Brasil e no mundo
- profissões e mercado de trabalho
- valores humanos (ética, solidariedade, honestidade, respeito etc.)
- política
- esporte
- outro(s), especificar: _____

4) Para você é importante aprender a língua inglesa? Por quê?

5) A aprendizagem de uma língua envolve quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão oral e fala. Qual ou quais dessas habilidades você mais gostaria de aprender? Por quê?

6) Você acha que sua escola oferece condições para o ensino e a aprendizagem de inglês? Justifique.

7) Dê sugestões sobre o que você acha que precisa ser feito para melhorar o ensino de inglês na sua escola.

Obrigada pela sua cooperação! Fernanda

ANEXO D - Questionário de Pesquisa II

Tendo em vista a atividade sobre música proposta pela professora de inglês e desenvolvida em grupos ao longo das últimas semanas, responda:

1) O que você acha de trabalhar com músicas na sala de aula?

2) Você gostou de fazer o trabalho? Por quê?

3) Você gostou do trabalho de seus colegas? Por quê?

4) Qual a sua opinião a respeito do trabalho desenvolvido? O que você acha que precisaria melhorar? Dê sugestões.

5) Você acha que a música pode contribuir para sua aprendizagem da língua inglesa? Como?

ANEXO E - Questionário de pesquisa III a

Responda às seguintes perguntas:

Como você caracterizaria ou descreveria a escola em que estuda em seu aspecto físico? Quais impressões ela lhe dá? Procure dar o máximo de informações possível.

ANEXO F - Questionário de pesquisa III b

- 1- Na sua opinião, o que e quais instituições influenciam direta e/ou indiretamente na vida da escola? Como isso ocorre?
- 2- Do seu ponto de vista, essas influências são boas ou ruins?
- 3- Como você caracterizaria ou descreveria a escola em que trabalha em seu aspecto físico? Quais impressões ela lhe dá?

ANEXO G - Questionário de pesquisa III c

- 1- Na sua opinião, o que e quais instituições influenciam direta e/ou indiretamente na vida da escola? Como isso ocorre?
- 2- Do seu ponto de vista, essas influências são boas ou ruins?
- 3- Certo dia você disse que o governo conseguiu atingir o coração das pessoas. Explique o que você quis dizer com essa afirmação.
- 4- Como você caracterizaria ou descreveria a escola em que trabalha em seu aspecto físico? Quais impressões ela lhe dá?

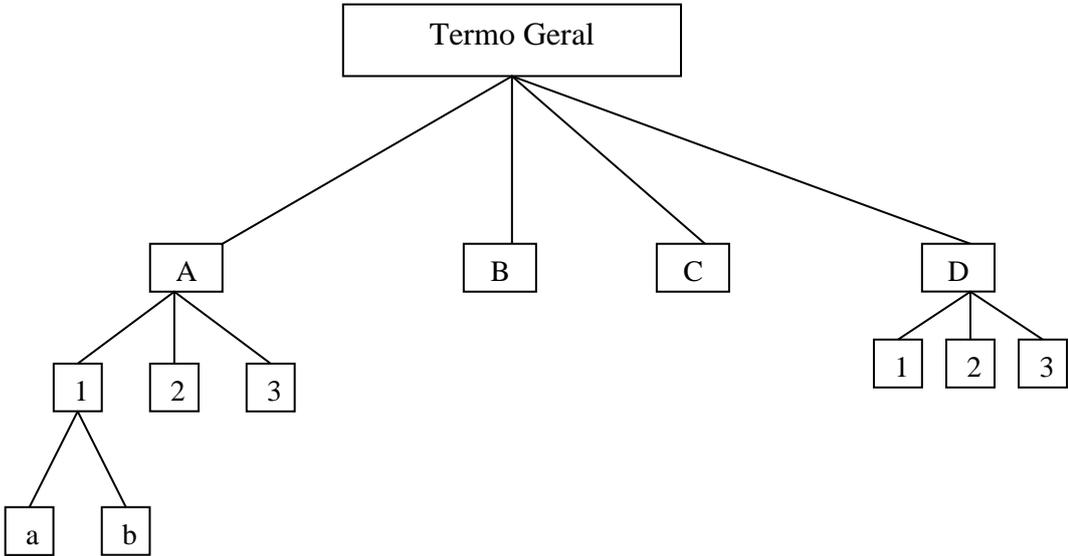
ANEXO H - Tipos de diagrama taxonômico

Fonte: SPRADLEY, J. *Participant observation*. p. 120, 1980.

1. DIAGRAMA

Termo Geral								
A			B	C	D			
1	2	3			1	2	3	
a	b							

2. ÁRVORE



3. TÓPICOS

- Termo Geral
- A
 - 1.
 - a.
 - b.
 - 2.
 - 3.
- B.
- C.
- D.
 - 1.
 - 2.
 - 3.

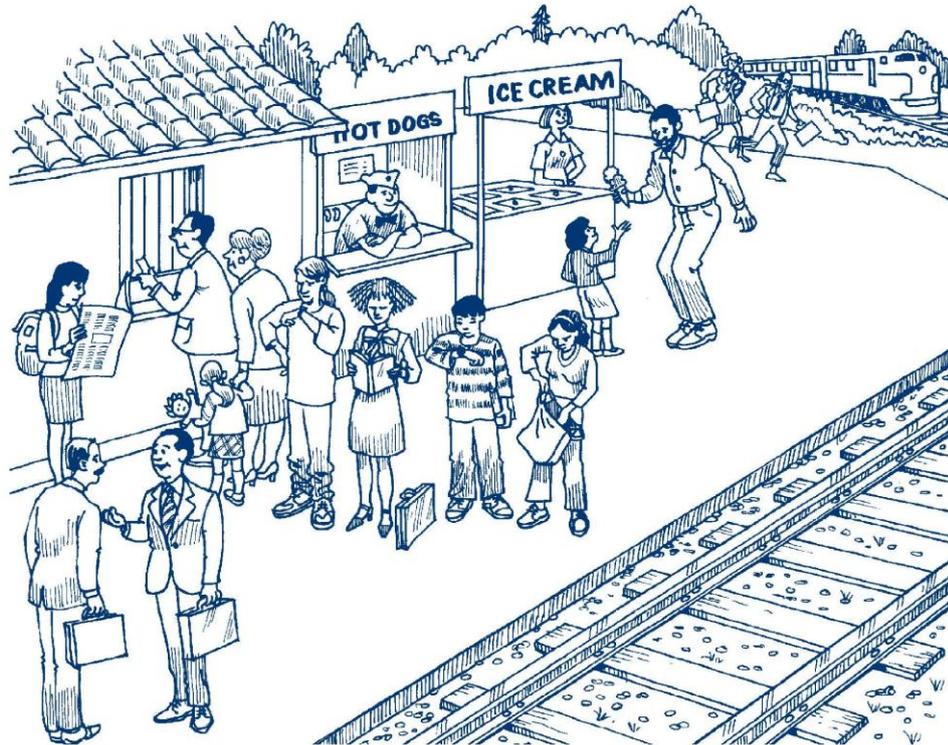
ANEXO I - Atividade-extra I – Picture Sentences

Fonte: WOODWARD, S. W.. *Fun with grammar*. p.56, 1997



Worksheet 16: PICTURE SENTENCES

You and your partners will write sentences to describe this picture, using the past progressive. Write as many as you can in ___ minutes.



© 1997 Prentice Hall Regents. Duplication for classroom use is permitted.

ANEXO J - Atividade-extra II - Earthquake

Fonte: DEGNAN-VENESS, C.. *Timesaver grammar activities*. p. 27, 2001.

TIMESAVER GRAMMAR ACTIVITIES Past simple / past continuous



Earthquake!

In pairs, read the story. Then choose the correct form of the verbs, past simple or past continuous.

- James ^M *did* / ^C *was doing* his homework in his bedroom when the earthquake ^H *started* / ^A *was starting* at 6.15 p.m.
- He ^J *sat* / ^A *was sitting* at his desk when the chair ^R *started* / ^A *was starting* to move across the floor.
- When the floor ^L *stopped* / ^M *was stopping* moving, James ^E *ran* / ^R *was running* to find his mother.
- His mother ^D *cooked* / ^S *was cooking* when the earthquake ^R *started* / ^S *was starting*.
- When he ^I *found* / ^T *was finding* his mother, she ^Y *stood* / ^C *was standing* in front of the cooker.
She was OK, but the kitchen was a mess!
- They ^H *decided* / ^R *were deciding* to look outside. Outside, they ^T *saw* / ^I *were seeing* some trees on the ground and they heard voices calling for help.
- The hospital was very busy that evening, but nobody ^E *died* / ^N *was dying*.
- It wasn't a very bad earthquake. It only ^R *measured* / ^G *was measuring* 5.5.

Write the letters from over the correct answers to find out the name of the American scientist who invented a scale for measuring earthquakes in 1935.

CH _____



ANEXO K - Atividade-extra III – Who are you?

Fonte: KAY, Susan. Reward. 1999.

1a

Who are you?

Reward Pre-intermediate
Resource Pack

Identity cards

<p><i>You are</i></p>  <p>Jenny Freeman Age: 17 Job: student engineer You come from Manchester. You live in London. You have 2 sisters.</p>	<p><i>You are</i></p>  <p>Albert Dermott Age: 29 Job: pilot You come from Belfast. You live in Liverpool. You have 1 sister and 2 brothers.</p>
<p><i>You are</i></p>  <p>Terri Beaumont Age: 32 Job: secretary You come from Montreal. You live in Paris. You have 3 sisters and 1 brother.</p>	<p><i>You are</i></p>  <p>Otille Amaambo Age: 30 Job: football player You come from Namibia. You live in Amsterdam. You have 1 sister and 1 brother.</p>
<p><i>You are</i></p>  <p>Valentina Ortiz Age: 35 Job: cook You come from Mexico. You live in Las Vegas. You have 2 sisters and 1 brother.</p>	<p><i>You are</i></p>  <p>Paloma Perez Age: 27 Job: maths teacher You come from Madrid. You live in Buenos Aires. You have 2 brothers.</p>
<p><i>You are</i></p>  <p>Sophie Legrand Age: 20 Job: disc jockey You come from Geneva. You live in Bordeaux. You have 2 sisters.</p>	<p><i>You are</i></p>  <p>Gerry Heringa Age: 21 Job: barman You come from Amsterdam. You live in Berlin. You have 1 sister and 2 brothers.</p>
<p><i>You are</i></p>  <p>Angelo Bianchini Age: 18 Job: student of economics You come from Rome. You live in Milan. You have 2 brothers.</p>	<p><i>You are</i></p>  <p>Julie O'Connor Age: 32 Job: singer You come from Glasgow. You live in Edinburgh. You have 1 brother.</p>
<p><i>You are</i></p>  <p>Yumiko Ono Age: 28 Job: hairdresser You come from Osaka. You live in Tokyo. You have 1 sister and 1 brother.</p>	<p><i>You are</i></p>  <p>Jean-Luc Routin Age: 26 Job: photographer You come from Nice. You live in Paris. You have 2 brothers.</p>
<p><i>You are</i></p>  <p>Ken Turnbull Age: 40 Job: film producer You come from Cardiff. You live in Cambridge. You have 2 sisters.</p>	<p><i>You are</i></p>  <p>Wolfgang Schickert Age: 35 Job: lawyer You come from Düsseldorf. You live in Bonn. You have 2 brothers.</p>

Published by Macmillan Publishers Limited. This sheet may be photocopied and used within the class.

PHOTOCOPIA

ANEXO L - Atividade da música *Because you loved me*

English Class – 2nd year C

Because you loved me – Celine Dion

For all those times you _____(stand) by me
 For all the truth that you _____(make) me see
 For all the joy you _____(bring) to my life
 For all the wrong that you made right
 For every dream you made come true
 For all the love I _____(find) in you
 I'll be forever thankful baby
 You're the one who _____(hold) me up
 Never _____(let) me fall
 You're the one who _____(see) me through through it all

Chorus:

You _____(to be) my strength when I _____(to be) weak
 You were my voice when I _____(can't) speak
 You were my eyes when I couldn't see
 You _____(see) the best _____(there to be) in me
 _____(lift) me up when I couldn't reach
 You gave me faith 'coz you _____(believe)
 I'm everything I am
 Because you _____(love) me

You _____(give) me wings and _____(make) me fly
 You _____(touch) my hand I _____(can) touch the sky
 I _____(lose) my faith, you gave it back to me
 You _____(say) no star was out of reach
 You _____(stand) by me and I stood tall
 I _____(have) your love I had it all
 I'm grateful for each day you _____(give) me
 Maybe I don't know that much
 But I know this much is true
 I was blessed because I was loved by you

Chorus

You _____(to be) always there for me
 The tender wind that _____(carry) me
 A light in the dark shining your love into my life
 You've been my inspiration
 Through the lies you _____(to be) the truth
 My world is a better place because of you

Chorus

ANEXO M - Atividade sobre o *Valentine's Day*

Valentine's Day

On February 14th, Americans celebrate Valentine's Day, the day of love and affection.

The origin of the name comes from St. Valentine. He was a priest in Rome who helped the persecuted Christians. So he was sent to prison and was beaten to death on February 14th, about 270 A.D.

The romantic meaning of the day comes from the fact that it coincided with the Roman festival Lupercalia. This festival was held on February 15th in honor of the birds which would choose their partners for the mating season on this day. According to the legend, the birds took their big decision on February 14th. Then human beings were encouraged to follow the example of the birds.

One of the beauties of St. Valentine's is that it helps people overcome their shyness. In the nineteenth century, young people started sending anonymous Valentine cards to the boy or girl of their dreams.

A "valentine" is a greeting card declaring a person's love for someone usually without giving the name of the sender. The person to whom a "valentine" is sent is also called "valentine".

Nowadays people still send cards and presents not only to their sweethearts, but also to their friends and relatives.

Fonte: Adaptado da Revista *Speak up*. São Paulo, Globo, fev. 1988.

1) Responda às perguntas:

a) Qual é o significado de *Valentine's Day*? _____

b) Quem foi Saint Valentine? _____

2) Procure, no texto, frases equivalentes as seguintes:

a) Este festival [Lupercalia] era realizado no dia 15 de fevereiro, em homenagem aos pássaros que escolheriam seus parceiros para a época do acasalamento, nessa dia.

b) De acordo com a lenda, os pássaros tomavam sua grande decisão no dia 14 de fevereiro.

3) Escreva F (*fine*) nas frases que estiverem de acordo com o texto e W (*wrong*) nas que não estiverem:

() One of the beauties of Valentine's Day is that helps people overcome their sadness.

() In the eighteenth century, young people started sending anonymous Valentine cards to the boy or girl of their dreams.

() A "valentine" is a greeting card declaring a person's love for someone usually without giving the name of the sender.

() Nowadays people still send cards and presents not only to their sweethearts, but also to their friends and relatives.

ANEXO N - Acaba a greve na educação

Acaba a greve na educação

Paralisação é suspensa, mas impasse permanece. Sindicato diz que não irá repor aulas se pontos forem cortados

Acaba greve na Rede Estadual de Ensino, mas continua o impasse. O presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Goiás (Sintego), Domingos Pereira, afirma que não haverá reposição de aula se houver corte de ponto. O governo do Estado já anunciou para segunda-feira (29) o pagamento do funcionalismo com o corte de 11,8 mil horas de trabalho dos servidores da Educação, o que equivale a uma economia de R\$ 9,3 milhões na folha.

A secretária estadual de Educação, Milca Severino, explica que o corte de ponto é uma determinação da Justiça, que decretou a ilegalidade da greve no último dia 28 de agosto. “Quem não retornou ao trabalho após essa data terá o ponto cortado. Nós estamos mudando o calendário escolar de 2008. A reposição de aula será feita em janeiro e fevereiro. As férias dos professores é no mês de julho. Isso é determinação judicial. Não há intenção de prejudicar ninguém”.

Por recomendação do Ministério Público, a reposição de aula deverá ser feita no horário normal de aula, de segunda-feira a sexta-feira; sem acréscimo de hora/aula ou reposição nos finais de semana. Milca Severino explica que em aproximadamente 68% das escolas não haverá reposição, pois não houve greve ou o retorno às aulas foi quase imediato. As demais terão o calendário modificado de acordo com os dias paralisados.

Quem ficou em greve por todo o período de mobilização terá que repor 42 dias letivos, o que será feito da seguinte forma: 20 dias do mês de janeiro, 17 dias do mês de fevereiro e 5 dias do mês de março. As escolas que não estiveram em greve terminam o ano letivo de 2008 no dia 23 de dezembro e iniciam o de 2009 no dia 26 de janeiro. Para as demais, o ano letivo começa no dia 9 de março. Na próxima semana, as escolas enviarão o novo calendário à Secretaria de Educação, que vai conferir o cronograma e encaminhar para homologação do Conselho Estadual de Ensino.

Sem conquistas

O presidente do Sintego, Domingos Pereira, diz que a categoria está voltando às salas de aula sem atendimento a nenhuma das reivindicações. “Se houver corte de ponto não haverá reposição de aulas e o ano letivo ficará perdido”. O sindicalista afirma que em 57 dias de

paralisação não houve acordo quanto à reforma das escolas, concurso público para contratação de professores nem sobre a promoção devida a 1.424 professores.

A expectativa da categoria é de que o Estado cumpra a promessa de efetuar em janeiro de 2009 a implementação do piso salarial do professor aprovado pelo Congresso Nacional em julho deste ano. O piso é de R\$ 950 para quem tem formação em magistério. Hoje cerca de 13 mil professores recebem menos que isso, calcula Domingos Pereira.

O sindicalista diz contar com o bom senso do governo estadual no sentido de não cortar o ponto da categoria, pois se o fizer não haverá reposição de aulas e os alunos mais uma vez serão prejudicados. “Alguns contracheques já estão disponíveis na internet e parte deles está zerado. Pedimos ao governo que reveja a sua postura, que a meu ver é arbitrária”.

Os grevistas decidiram, em assembleia, pelo fim do movimento após uma audiência na quinta-feira (25) entre o Sintego, a Secretaria de Educação e a Secretaria da Fazenda. Domingos afirma que a categoria voltará às aulas, mas manterá a mobilização em busca de uma educação de qualidade. “Vamos conscientizar alunos, pais e a sociedade em geral da necessidade de cobrar do governo um ensino de qualidade, já que todos pagam seus impostos.”

Fonte: CALASSA, A. Acaba a greve na educação. *Diário da Manhã* (versão *on-line*), Goiânia, 27 set. 2008.