



TALITHA HELEN SILVA CHIULLI

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO INTEGRADO:
POSSIBILIDADES COM O ESP E FORMAÇÃO
CIDADÃ**

**LAVRAS – MG
2014**

TALITHA HELEN SILVA CHIULLI

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO INTEGRADO: POSSIBILIDADES COM
O ESP E FORMAÇÃO CIDADÃ**

Dissertação apresentada à Universidade de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Tania Regina de Souza Romero

LAVRAS – MG

2014

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Chiulli, Talitha Helen Silva.

Reflexões sobre o ensino integrado : possibilidades com o ESP e formação cidadã / Talitha Helen Silva Chiulli. – Lavras : UFLA, 2014.

242 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2014.

Orientador: Tania Regina de Souza Romero.

Bibliografia.

1. Diários reflexivos de aula. 2. Formação continuada. 3. Inglês.
I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 370.71

TALITHA HELEN SILVA CHIULLI

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO INTEGRADO: POSSIBILIDADES COM
O ESP E FORMAÇÃO CIDADÃ**

Dissertação apresentada à Universidade de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 05 de junho de 2014.

Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha UNICAMP

Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida UFLA

Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS – MG

2014

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas, tantos gestos, tantas lutas, tanto apoio! As palavras não conseguem expressar o meu “todo agradecido”, que experimentou o alívio da gratidão a cada etapa percorrida. Ainda assim, tentarei expor a parte do que estou sentindo agora neste registro específico.

Sinto uma imensa gratidão pela minha orientadora, Tania. Considero-me privilegiada de poder ter tido essa brilhante pessoa na minha carreira acadêmica. A escolha da palavra não é à toa, a Tania brilha! Tem uma luz de sabedoria, mas também de aconchego. Seus ensinamentos e orientações perpassaram meus vários “eus”, nas instâncias do profissional, acadêmico e mesmo pessoal, uma vez que a nossa convivência me fez identificar nela também uma amiga. Obrigada, Tania!

Meus colegas e professores do Mestrado Profissional em Educação da UFLA também fazem parte do meu agradecimento. Peças importantes que construíram o contexto da minha formação continuada no processo de mestrar, desde as conversas sobre os projetos nos almoços no RU até as aulas e encontros no prédio de Educação. Momentos de formação que foram bem aproveitados graças ao Instituto Federal do Sul de Minas que me concedeu o alívio da licença de um ano para me dedicar à pesquisa, e como fez a diferença!

Agradeço também a minha família querida, que é tão grande, graças a Deus! Por não ter como mencionar o nome de todos, mando o meu abraço agradecido aos mais próximos, e que eles possam transmitir aos outros. Mãe, suas orações foram a minha fortaleza! Pai, seu apoio e orgulho me ajudaram a prosseguir com mais vontade a cada dia! Ti, meu irmão amado, com a minha sobrinha linda, obrigada pelos pensamentos positivos! Sílvia, a melhor sogra, o seu cuidado e preocupação comigo me foram e são valiosos! Leo, meu amor, meu coração enaltece a Deus por ter colocado você na minha vida! Senti você

junto comigo a cada passo, somos um, esta conquista também é tua! Enfim, agradeço aos amigos todos! Queridos, que torceram por mim até o fim, valeu!

Não que seja por último, porque o agradecimento a Ele é uma constante em minha vida, mas para completar este sentimento agradecido, louvo a Deus pelo dom da sabedoria e discernimento que me acompanharam nesta trajetória. Louvo-o ainda por todos que participaram deste processo de titulação, incluindo as bancas com as participações enriquecedoras, de Carla Lynn Reichmann, na qualificação, junto à Patrícia Vasconcelos Almeida e também de Cláudia Hilsdorf Rocha, na defesa. Foi uma honra!

Enfim, muito obrigada a todos!

Jesus, Tu és, de fato, o mestre em minha vida!

Maria, minha mãe, obrigada por sua intercessão!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é refletir criticamente sobre o meu processo de formação continuada como professora de inglês. Inserida na área de Linguística Aplicada e no projeto chamado Linguagem na Constituição do Educador, esta pesquisa enfoca o desafio de, atendendo a leis federais, promover a integração entre a área técnica e o ensino médio em um Instituto Federal de Educação, onde sou docente de língua inglesa. Para tanto, experimento a abordagem ESP (English for Specific Purposes, Inglês para Fins Específicos) e a formação cidadã como elementos para a constituição de um novo mapa de ensino que possa atender à necessidade de realizar esse ensino integrado. Esta investigação qualitativa é demarcada, portanto, pela construção de diários reflexivos de aula (REICHMANN, 2013), por meio dos quais executo a reflexão crítica sobre minhas ações didáticas realizadas nesta experimentação. Esses diários se tornam fonte de dados para discussão nesta pesquisa, servindo para a construção da compreensão acerca das ações realizadas por mim a favor da integração e da minha interpretação sobre as próprias práticas, levando em conta a construção de conhecimento autônomo por parte dos estudantes. Tais diários reflexivos de aula são escritos por mim, como professora-pesquisadora, com a formatação do processo reflexivo-crítico, a saber: (a) descrição, (b) informação, (c) confronto e (d) reconstrução (SMYTH, 1992), relatando essa minha experiência durante um semestre letivo no segundo ano do curso técnico integrado de agropecuária. Verifico o meu desenvolvimento docente a partir da discussão desses dados, com base na revisão de literatura sobre os grandes temas que fundamentam esta pesquisa: o ensino integrado, o inglês para fins específicos, a formação cidadã, a formação docente continuada, a reflexão-crítica e a mediação pedagógica de caráter sociointeracionista. Compreendendo a linguagem como construtora de significados, realizo também uma análise da transitividade dos dados, considerando a metafunção experiencial da gramática sistêmico funcional (HALLIDAY, 2013). Tal análise em que observo participantes e processos tem a função de complementar linguisticamente as interpretações feitas na discussão dos dados. Como resultado desta pesquisa, confirmo a contribuição do inglês para fins específicos e do trabalho com aspectos de formação cidadã para a promoção de uma integração, por mais que essa ainda se mostre como um conceito de ensino ainda em processo assimilação. Além disso, reconheço, por meio da minha interpretação das práticas, uma confusão em relação ao papel do professor e a abertura à participação do aluno, em que se entendeu nas reflexões do diário o controle sobre a aula como aspecto negativo. Saliento, ainda, a importância desse processo de reflexão crítica para a compreensão e reconstrução da minha identidade docente.

Palavras-chave: Diários Reflexivos de Aula. Cidadania. Formação Continuada. Inglês para Fins Específicos. Integração.

ABSTRACT

The purpose of this research is to critically reflect upon my continuing education process as an English teacher. Inserted in the Applied Linguistics area and in the project called Language in the Teacher Constitution, this research focuses on the challenge of promoting the integration between the technical area and high school in a Federal Institution of Education in Brazil, where I teach English as a second language. Therefore, considering this institutional demand, I try the ESP approach and the citizenship as elements to the constitution of a new teaching map that can meet the need of such an integrated education. Thus, this qualitative investigation is featured by the construction of reflective class diaries (REICHMANN, 2013), through which I critically reflect upon my teaching actions that are performed in this experiment. So, those diaries are the data source to discuss this research as they help to construct comprehension over my actions while attempting the integration, and also to interpret my own practices, considering the construction of autonomous knowledge by the students. Such reflective class diaries are written by me, as a teacher-researcher, and they are framed by the critical reflection ways of action, which are: description, information, confrontation and reconstruction (SMYTH, 1992). Through those diaries I tell my experience during one term over the sophomore year of an agricultural integrated technical course. I verify my teacher development through the discussion of this data, based on a literature review that contemplates the following themes: the Integrated teaching, English for Specific Purposes, citizenship, continuing teacher education, critical reflection and social interactional mediation. Understanding language as a meaning constructor, I also perform an analysis of the data transitivity, which is part of the experiential metafunction from the Systemic Functional Grammar (HALLIDAY, 2013). This analysis in which I observe actors and processes has the aim of linguistically complementing the interpretations formulated in the data discussion. As a result of this research, I confirm the contribution of the ESP approach and aspects of citizenship to promote the integration, even considering that this concept of teaching is still surpassing a process of assimilation. Besides, I acknowledge, through my interpretation of actions, a confusion concerning teacher's role and the promotion of students participation, once the control over class was understood as a negative aspect through the reflection on the diaries. Furthermore, I stress the importance of the critical reflection process to the comprehension and reconstruction of my teacher identity.

Keywords: Reflective Class Diaries. Citizenship. Continuing education. ESP approach. Integration.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Procedimentos de discussão de dados.....	109
Quadro 2	Introdução do trabalho com a abordagem ESP	113
Quadro 3	Desenvolvimento do curso: temas da parte agrícola – DESCRIÇÕES	120
Quadro 4	Desenvolvimento de outros temas – DESCRIÇÕES	128
Quadro 5	Trechos relacionados a aspectos positivos ou colaborativos	141
Quadro 6	Meu posicionamento em sala de aula – Informação	147
Quadro 7	Trechos relacionados a aspectos negativos ou não- colaborativos.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPOLL	Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
EAP	English for Academic Purposes
EGP	English for General Purposes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESBP	English for Specific Business Purposes
ESP	English for Specific Purposes
GT	Grupo de Trabalho
IFs	Institutos Federais
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LSF	Linguística Sistemico Funcional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	O ensino integrado	22
2.1.1	Panorama: Escola e trabalho	23
2.1.2	Da dualidade à proposta de integração no Brasil	28
2.1.3	O ideal da integração e uma realidade vivenciada	31
2.2	O ensino de Língua Inglesa: possibilidades	35
2.2.1	A abordagem ESP	38
2.2.2	Características metodológicas do ESP	45
2.2.3	O ESP no contexto das escolas técnicas	54
2.2.4	Aspectos culturais e de formação cidadã no trabalho com a leitura	56
2.3	Formação docente	62
2.3.1	O Professor Reflexivo e a Reflexão Crítica	66
2.3.2	A Pesquisa Narrativa e a Produção Diarista	72
2.3.3	Mediação Pedagógica	80
2.3.4	A mediação e o papel do professor	85
2.3.5	Relação identidade docente e linguagem	90
3	METODOLOGIA	100
3.1	Caracterização da pesquisa	100
3.2	Procedimentos metodológicos	104
4	DISCUSSÃO DOS DADOS: respondendo as perguntas de pesquisa	110
4.1	Como minhas ações em sala de aula proporcionam a integração?	112
4.2	Como interpreto minha prática docente em função de minha colaboração para a construção autônoma de conhecimento dos estudantes?	136
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	161
	ANEXOS	174

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, insere-se na área de Linguística Aplicada e na linha de pesquisa de Formação de Educadores, inscrevendo-se no projeto Linguagem na Constituição do Educador e tendo como ferramenta o diário reflexivo de aula.

O interesse por esta investigação surgiu do meu questionamento em relação à validade do processo de ensino-aprendizagem de inglês nas turmas em que ministrava aulas, uma vez que o meu contexto de ensino passou a ser diferente do que costumava ser. Sou professora de língua inglesa em um Instituto Federal, que contém cursos técnicos, de educação profissional, integrados ao Ensino Médio, onde, até pouco tempo atrás, o sistema escolar era baseado na concomitância: Ensino Técnico de um lado, Ensino Médio de outro, como áreas independentes acontecendo simultaneamente. A disciplina de inglês fazia parte do currículo propedêutico, separada da área profissional, como as disciplinas: geografia, história, matemática, dentre outras. Dessa forma, não havia uma preocupação evidente em estabelecer relações desses conteúdos com a área técnica ou mesmo entre si.

Foi há cerca de cinco anos, com a lei nº 11.892, de dezembro de 2008, que essa instituição em que trabalho, até então, escola agrotécnica, tornou-se oficialmente um instituto federal e passou a assumir, quase três anos mais tarde, um processo de integração que tem pedido mudança nas bases curriculares. Isso ocorreu, pois essa mesma lei que cria o institutos determina como objetivo de tais instituições formar alunos que compreendam e saibam estabelecer relações entre aquilo que escolheram profissionalmente – a parte técnica – e o conhecimento propedêutico – ensino médio regular –, através do oferecimento de cinquenta por cento (50%) de suas vagas para cursos técnicos integrados.

Diante dessa exigência institucional de estabelecer uma integração real entre conteúdos do ensino médio e técnico, ao olhar minha prática docente,

questionei-me sobre como (tenho sido e posso) ser professora de inglês nesse contexto do ensino integrado, promovendo a aprendizagem dos meus alunos. A partir dessa indagação, percebi que era preciso repensar as práticas, reformulá-las, buscar outras abordagens.

Assim sendo, propus-me a experimentar outra abordagem de ensino de línguas que viesse a auxiliar os estudantes e a mim mesma a estabelecer relações do inglês com a área técnica. Tal abordagem, chamada Inglês para Fins Específicos, em inglês ESP ou English for Specific Purposes (CELANI, 2005; CELANI, 2009; RAMOS, 2005; CELANI, 2009; SCOTT, 2005; VIAN JÚNIOR, 2008, dentre outros), poderia, segundo inferi, vir a ajudar alunos dos cursos técnicos integrados em agropecuária do segundo ano – elemento contextual que constrói meu cenário de atuação nesta pesquisa – a perceberem sentido na aprendizagem da língua inglesa para a sua futura profissão agrícola. Ademais, tendo o cuidado para não transformar o ensino da língua em algo puramente utilitário, usar essa abordagem seria permitir a elaboração de um curso de língua passo a passo e em conjunto, diagnosticando necessidades, reconhecendo objetivos, considerando o contexto específico; adicionando, ainda, elementos que promovessem a formação cidadã (JORDÃO; FOGAÇA, 2008; TARASHEVA, 2008; ZOLIN-VEZ; SOUZA, 2010) para que o relevante propósito da cidadania esperado e enfocado em documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) para o Ensino Médio, pudesse ser contemplado.

Essa experimentação torna-se, portanto, parte de todo um processo de revisão de escolhas e ações pedagógicas que propus realizar: uma reflexão crítica sobre as minhas práticas didáticas. Processo que não acontece de uma só vez, conforme estudiosos já apontaram (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996; CELANI, 2004; MAGALHÃES, 2004), visto que repensar as ações docentes

com o objetivo de transformá-las e melhorá-las pode e deve ser um exercício frequente de qualquer professor, constituindo uma formação continuada.

Enquanto docente, estou em formação constante, por isso, preciso estar apta a reavaliar com frequência minhas ações para com os estudantes, minhas intenções e objetivos, os quais, por vezes, estão demarcados pela “grade” curricular ou pela minha visão particular do que é e como deve ser o aprender na minha disciplina, conforme destacam Gallo e Souza (2004, p. 17):

Esquecemos de que um currículo também pode ser sinônimo de grade disciplinar e uma grade é sempre um barramento. Barras em curvas, em elipses, abertas ou entrelaçadas que tramam o espírito de um corpo conformado em um espaço feito de tijolos, paredes, cadeiras enfileiradas e voltadas para a figura do mestre.

Isto é, a segmentação e discriminação mandatória de conteúdos a serem ensinados, que parece estar impregnada à forma em que se esquematiza o educar acaba isolando conhecimentos e práticas, conseqüentemente “cerceando” os espaços de formação para docentes e discentes. Por isso, o repetir ações pedagógicas sem avaliá-las, ou mesmo sem considerar os estudantes, por vezes, tem sido uma constante, alimentando-se, portanto, um círculo vicioso.

Nesse sentido, refletir criticamente sobre a minha prática é, então, distanciar-me epistemologicamente (FREIRE, 1996) do que tenho feito como docente de inglês, no contexto em que trabalho, colocando esses feitos em análise. Enfim, tornando-me também professora-pesquisadora (BORTONI-RICARDO, 2008).

Logo, considerando esse exame da minha ação docente uma investigação de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006; ZABALZA, 1994), esta pesquisa tem como foco a reflexão crítica sobre a minha atuação como professora de inglês ao experimentar a abordagem ESP, incorporando elementos de formação cidadã, no curso técnico

integrado de agropecuária – ambiente em que tenho encontrado mais dificuldades para estabelecer relações junto aos estudantes entre o aprendizado do inglês e a área técnica. O movimento reflexivo proposto é registrado por meio de diários reflexivos de aula (LIBERALI, 1999; LIBERALI; ZINGIER, 2000; REICHMANN, 2013; ZABALZA, 1994), escritos por mim durante um semestre, os quais abarcam o que ocorreu na aula, a razão para as escolhas didáticas realizadas, as consequências dessas escolhas e aspectos pedagógicos que poderiam ser reconstruídos segundo minhas perspectivas.

Levando em conta o uso de narrativas sobre a experiência pedagógica que vem contribuir para a minha formação continuada, esclareço que esta investigação se insere num projeto de pesquisa mais amplo chamado Linguagem na Constituição do Educador, o qual é coordenado pela minha orientadora Tania Regina de Souza Romero. Na esfera dessa pesquisa, a linguagem é reconhecida como instrumento que interfere diretamente no desenvolvimento humano, enquanto processo sociocultural e essencialmente interacional, baseado na perspectiva Vygotskyana. Considerando a formação docente inicial e continuada, o objetivo de tal projeto é investigar, discutir e refletir sobre as significações que são expressas em e constituem a linguagem dos sujeitos – os quais se encontram em um desses tipos de formação –, por meio da investigação de seus discursos relacionados à experiência acadêmica, profissional ou cultural. Prática investigatória, portanto, que abrange aspectos deste meu projeto desenvolvido no âmbito da experiência profissional com o uso da linguagem para a reflexão sobre as ações didáticas.

Dessa forma, o papel da linguagem neste trabalho é entendido como essencial tanto para a materialização dos meus pensamentos e reflexões sobre as práticas didáticas, o que constitui também um *corpus* linguístico, quanto para o processo de análise desses dados, uma vez que, conforme Smolka (2004), os significados afloram da linguagem. A visão de língua adotada nesta pesquisa se

baseia na abordagem funcional hallidayana, em que, coerentemente, se entende a linguagem como resultado de um construto social, pois ela está envolvida de forma íntima com a construção e organização da experiência humana, de maneira que são de extrema relevância no ambiente e contexto nos quais ela se realiza (ROMERO, 2004b). Esses elementos vêm a colaborar para a constituição de uma reflexão crítica, uma vez que Pimenta (2010) apontou que a necessidade de se levar em conta as origens e contextos que permeiam a prática reflexiva dos professores sobre suas ações.

Além disso, tais reflexões expressas nos diários, considerando a linguagem em sua função e significados (ROMERO, 2004b), passam a ser examinadas nesta investigação também de acordo com a significação impressa nas escolhas linguísticas, por meio da gramática sistêmico funcional de Halliday (1994 apud ROMERO, 2004b), entendendo que a semântica perpassa as seleções sintáticas e lexicais no uso da língua.

Nesse sentido, os diários reflexivos de aula produzidos podem dar voz, pelo uso da linguagem, e atribuir significados ao que se passou em sala de aula pela lente da compreensão do professor-pesquisador – aquele que escreve as narrativas e reflexões – sobre tais acontecimentos. Esses registros, ao serem revisitados por mim mesma e refletidos criticamente a partir de uma base teórica, podem me ajudar a construir uma mudança pedagógica, além de um entendimento sobre a minha identidade docente, contribuindo para a minha formação continuada.

Em consonância, a justificativa desta pesquisa se constrói a partir da afirmação de Freire (1996) que alertou sobre a necessidade de o educador ser capaz de distanciar-se de forma epistemológica de sua prática, colocando-se em posição de investigador, para, então, transformá-la. Além disso, é um trabalho que se faz necessário diante do novo contexto de ensino de línguas que se desenvolve com o sistema integrado nos recém-criados institutos federais, uma

vez que, segundo Bezerra (2012), não há cursos de formação continuada que orientem a consolidação da política de integração pretendida por essas instituições. Aponto, portanto, a partir desta investigação, a necessidade de uma preparação, a qual requer disponibilidade de tempo para lidar com esse novo delineamento de ensino.

Dessa forma, em se tratando de um estudo de caso intrínseco¹ (STAKE, 2000 apud ALVES-MAZZOTI, 2006), a narrativa e a reflexão que se propõem sobre a minha docência podem fazer ainda com que outros leitores associem o caso descrito a suas próprias vivências, estando em situações semelhantes. Os conhecimentos e a experiência adquirida com este estudo são de grande importância para o meu próprio desenvolvimento como educadora e pesquisadora, trazendo possibilidades de mudança para o lugar onde trabalho. Podem servir também de motivação para que outros docentes se empenhem a questionar suas práticas e a buscar transformações onde estão inseridos.

Enfim, ao procurar meios para realizar o processo de ensino-aprendizagem de inglês, no contexto da integração médio e técnico, de maneira que os estudantes se sintam participantes ativos e enxerguem sentido nesse aprendizado, coloco sob análise a minha própria prática docente, visto que o papel do professor no processo de mudança das práticas em sala de aula é fundamental (NUNES, 1997).

Assim sendo, o **objetivo geral** desse trabalho é refletir sobre a minha atuação como professora de inglês em busca de um processo de ensino-aprendizagem mais adequado à integração visada para os alunos, entre a área técnica do curso de agropecuária e o ensino de língua inglesa.

Os **objetivos específicos** concentram-se em:

¹ Estudo de caso intrínseco, segundo Stake (2000 *apud* ALVES-MAZZOTI, 2006), é aquele em que se objetiva a compreensão de um caso particular, sem objetivo de generalizar ou de construir uma teoria a partir dele.

- a) Narrar do ponto de vista docente o processo de introdução de uma abordagem calcada nos princípios do Inglês para Fins Específicos e de desenvolvimento de formação cidadã;
- b) Refletir criticamente sobre a minha intervenção enquanto docente na construção da disciplina de inglês, considerando a integração proposta com o curso técnico de agropecuária, ao mesmo tempo em que pretendo contribuir para o desenvolvimento de cidadania como propósito formativo.
- c) Fundamentar linguisticamente as discussões de dados sobre integração e interpretação da prática docente por esta professora pesquisadora.

Perguntas de pesquisa

Para delinear a análise de dados desta investigação elaborei as seguintes perguntas:

- 1) Como minhas ações em sala de aula proporcionam a integração?
- 2) Como interpreto minha prática docente em função de minha colaboração para a construção autônoma de conhecimento dos estudantes?

E, assim, construo esta investigação em três capítulos.

No capítulo um, da fundamentação teórica, explico a relação deste trabalho com a Linguística Aplicada, trago à tona meu contexto pedagógico no ensino integrado, mostrando relações históricas entre educação profissional e formação geral; exponho a disciplina que ensino com o delineamento do que pode ser um “novo mapa” didático com ajuda do ESP e da formação cidadã nessa conjuntura da integração; e finalmente apresento aspectos sobre a

formação docente, enquanto atividade continuada, levantando elementos a serem considerados na mediação pedagógica. No capítulo dois, apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa: a forma de obtenção dos dados, assim como o processo de análise linguística e discussão desses dados, fornecendo informações sobre os métodos utilizados nessas duas etapas. No capítulo três, realizo a discussão de excertos selecionados dos diários, a partir das perguntas de pesquisa, considerando minhas reflexões, enquanto imersa nessa experimentação investigativa dentro e fora da sala de aula, e o arcabouço teórico levantado nesta investigação. Finalizando, teço considerações a respeito das respostas encontradas para as perguntas 1 e 2, além de expressar qual foi o impacto desse processo de pesquisa de mestrado, desse olhar crítico para a minha própria prática, sobre a minha identidade docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa se insere na área de Linguística Aplicada (LA), campo de investigação que, conforme Moita Lopes (2013), iniciou de maneira institucionalizada no Brasil no final dos anos 1960, a partir da fundação do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por Maria Antonieta Alba Celani, reconhecida como precursora da LA no Brasil. Celani ajudou a traçar rumos para as pesquisas na área de LA neste país, ao problematizar situações da vida profissional do docente de línguas e buscar meios para solucionar problemas e desafios dentro do contexto de mudanças e multiplicidade de tarefas relacionadas à carreira de professor (KLEIMAN, 2013); modelo de investigação que concerne a esta pesquisa.

De acordo com Moita Lopes (2013), a LA, intermeada por questões da linguagem, como o seu ensino, liga-se, ainda, a uma transformação no modo com que se faz pesquisa. Distanciando-se do modelo positivista², a LA coloca o sujeito social como parte integrante da investigação, considerando-o em sua subjetividade ou intersubjetividade. Nas palavras do autor: “[...] tornando-o [sujeito] inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador.” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Nesse sentido, a LA brasileira é quase em sua totalidade de natureza qualitativa, preocupando-se com o situado, o peculiar e particular; por isso também, ela dá fundamentação ao caso desta pesquisa que tem foco numa situação e sujeito específico.

² Moita Lopes (2013) explicou que o modelo de pesquisa positivista para ele é aquele que objetiva grandes generalizações, trabalha com a padronização de dados e métodos, utilizando estatísticas inferenciais. Segundo ele, esse modo de investigação parece inadequado para pesquisar sujeitos e suas subjetividades.

O pesquisador ainda mencionou que no Brasil, diferente de outros lugares, a natureza inter/transdisciplinar da LA provavelmente seja mais perceptível. Ao discutir sobre a LA e a vida contemporânea, Moita Lopes (2006, p. 99) afirmou que “uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluído e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos.” Uma vez que somos indivíduos de identidades flexíveis (HALL, 2011), participantes de uma vida social atualmente pluriversal (MOITA LOPES, 2006), as divisões, segmentações e fronteiras tornam-se mais difusas. Logo, desafiar pensamentos únicos, enquadrantes e limitadores é parte do ato de educar na contemporaneidade.

Segundo Manacorda (2010), as bases que segmentam a educação em disciplinas num currículo têm origens históricas, por exemplo, o *trivium* e o *quadrivium*³ na idade média. Isto é, há um bom tempo, o contexto da divisão para “ensinar” conhecimentos de artes liberais e científicos tem sobrepujado o cotidiano escolar. Existe, portanto, uma bagagem cultural e histórica que alimenta o isolamento de conteúdos por professores de diversas áreas. Entretanto, como apontou Moita Lopes (2006), em um mundo complexo e de identidades plurais, saber, aprender ou ensinar um só conteúdo isolado não é suficiente.

Nesse sentido, no Brasil, tentativas de interdisciplinaridade e de estabelecer conexões entre disciplinas para a realização do processo de ensino-aprendizagem têm sido incentivadas por meio dos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 2000) e de avaliações nacionais que têm um construto de questões de forma interdisciplinar, como o Exame Nacional do Ensino Médio

³ Conforme Manacorda (2010, p.157), houve uma sistematização das ciências durante a alta idade média, século VI. Tal sistematização foi herança greco-romana e assumiu grande importância nessa época romana (de dominação cristã). Através dela, as chamadas sete artes liberais foram divididas em *trivium*, que correspondia a gramática, dialética e retórica, e *quadrivium*, abrangendo a aritmética, geometria, astronomia e música.

(ENEM). Além disso, a partir de 2009, com a criação dos institutos federais no final de 2008, o oferecimento de uma nova modalidade de ensino com a denominação “integrado”, que propõe a junção do Ensino Médio a um curso de educação profissional, pode ser compreendido também como uma dessas iniciativas de trabalhar nas fronteiras e esmaecer a ênfase dada às segmentações. É esse último elemento mencionado que fornece o contexto desta investigação.

Levando em conta características mencionadas sobre a pesquisa na área de Linguística Aplicada, questionamentos fermentados em relação a esse educar no complexo mundo da contemporaneidade, abarrotado de informação, e a proposta da modalidade de ensino integrado mencionada como uma tentativa de lidar interativamente com o que até então se mostrava segmentado, apresento como esta pesquisa é constituída na sua estrutura teórica.

Neste capítulo de fundamentação, portanto, exponho, os três eixos que compõem esta investigação. Primeiro, o meu contexto de docência – o **ensino integrado** –, item em que abarco a concepção dessa modalidade de educação com seus fundamentos históricos, seus documentos afirmadores e o que tenho vivenciado na prática até então. Segundo, o meu instrumento de trabalho – o **ensino de Língua Inglesa** –, item no qual abordo os fundamentos teóricos sobre o inglês para fins específicos e a formação cidadã subjazendo essa abordagem, elementos que baseiam a minha tentativa de construir um novo mapa para o processo de ensino-aprendizagem de inglês nesse contexto da integração. Terceiro, a minha constituição profissional – **formação docente** –, entendendo-a como atividade continuada. Nesse item, discuto teoricamente o processo reflexivo que proponho fazer sobre as minhas ações didáticas, mencionando o conceito de professor reflexivo, a produção diarista e o papel da linguagem para a significação dessas reflexões, além de aspectos de mediação pedagógica. As divisões e subdivisões, a seguir, vêm fundamentar a condução da pesquisa como um todo, incluindo a análise e interpretação dos dados.

2.1 O ensino integrado

Como mencionado anteriormente, faço parte de uma instituição de ensino que tem base na educação profissional. Existente desde 1954 como uma escola agrotécnica federal, tal instituição se transformou em instituto federal de educação, ciência e tecnologia ao participar do programa de expansão do governo federal, em 2008. A partir daí, houve a oferta de novos cursos técnicos, graduações e pós-graduações, além da mudança no modelo de educação profissional oferecida ao nível médio, até então em separado.

O sistema escolar brasileiro oferece, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, mais detalhadamente na sua alteração: lei no.11.741 de Julho de 2008 – art. 36, a possibilidade de um ensino médio com estrutura diferenciada, isto é, permite cursar esse nível escolar de forma concomitante ou integrada a uma formação técnica/profissional.

Com a criação dos institutos federais, conforme a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a forma integrada se tornou a preferencial. No artigo 7, inciso I, está prescrito que um dos objetivos dessas instituições é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (grifo meu).

Sendo assim, não só no instituto em que trabalho, mas em todos os trinta e oito criados a partir dessa lei de 2008, é prioritária a oferta de um ensino médio integrado à educação profissional. Com isso, torna-se frequente o oferecimento de cursos com a denominação Técnico Integrado, correspondentes à junção do ensino propedêutico com a aprendizagem de técnicas de uma área de trabalho. Tais cursos são voltados para áreas específicas, por exemplo: técnico integrado em agropecuária, técnico integrado em alimentos, técnico integrado em informática, dentre outros.

Enquanto docente em uma dessas instituições, na qual a proposta de integração é algo recente, tenho me questionado sobre a minha ação como educadora nesse novo formato educacional. Percebo que ainda estamos trabalhando nos vestígios da concomitância, sistema educacional anterior, uma vez que a separação ensino técnico e médio se mostra uma constante e a segmentação de disciplinas ainda é uma realidade. Com vistas a uma efetiva integração, não só entre médio e técnico, mas também entre disciplinas do ensino médio que favoreçam a interdisciplinaridade, um processo de reavaliação e reconstrução das matrizes curriculares está sendo realizado no instituto em que trabalho. Trago o meu contexto à tona para ilustrar um dos tipos de desafios relacionados a esse modelo integrado, o qual pressupõe mudanças estruturais significativas no sistema educativo considerado tradicional, e também para justificar a necessidade de realizar essa reflexão crítica sobre a minha própria atuação docente, no sentido de compreender como posso contribuir para que essa proposta de integração não fique só no papel e aconteça em sala de aula.

2.1.1 Panorama: Escola e trabalho

De fato, a proposta dessa junção da formação geral à profissional é algo que volta à cena recentemente, após tempos de separação correlacionada também à divisão de classes (BEZERRA, 2012). De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), desde o início da criação da escola, era evidente a existência de uma separação dual: uma educação clássica de ampla formação cultural para a alta sociedade, e uma especialização para o trabalho, conforme a necessidade do sistema produtivo, para a população em geral. Aparentemente, o ideal do ensino integrado viria mitigar tal dualidade.

Já dizia Cambi (1999, p. 35) que é preciso “ativar a memória para compreender o presente”, uma vez que a história nos dá indícios dos motivos do

hoje e das possíveis construções futuras. Logo, para entender o cerne desta proposta de integração: educação clássica junto à educação profissional, julgo necessário rever relações entre essas duas ao longo dos tempos. Isso porque tais construções históricas, provavelmente, influenciam as concepções dos educadores que lidam com o ensino integrado atualmente.

O ato de educar para exercer uma profissão e atuar na comunidade é algo que vem, ainda que rusticamente, desde os povos primitivos. Segundo Luzuriaga (1969), é bastante provável que existisse uma educação para o trabalho na era primitiva, para a fabricação de armas ou ferraria, assim como havia uma educação cultural, adquirida na convivência em grupos. Mais tarde conforme as civilizações se solidificam, o autor menciona que dois tipos de educação se firmam: a elementar, cultural; e a preparação militar e/ou profissional. Todavia, como afirmou Luzuriaga (1969), até aquele momento, não há nada sistematizado como uma instituição escola.

A partir do panorama histórico da educação apresentado por Manacorda (2010), essa dualidade educacional, presente de forma sutil desde os tempos primitivos, se torna mais evidente, e a ela se somam questões de divisão social. Através dos séculos, a formação intelectual frequentemente aparece como privilégio dos nobres e, principalmente a partir da idade média, do clero; enquanto a preparação para os ofícios manuais é oportunidade para a população menos favorecida, em sua maioria. Persiste, portanto, uma visão dicotômico-social do que se entende por sistema educativo.

No antigo Egito, berço da cultura ocidental, já é possível verificar esta constante na história da educação: a divisão entre instrução e trabalho. A instrução seria a oratória para os aprendizes a governante e o aprendizado do ofício seria a “escola” dos dominados, sendo que a formação para ser escriba era entendida como oportunidade de ascensão social (MANACORDA, 2010, p.

427). As Paideias⁴ de Homero e Hesíodo na Grécia também demonstraram tal dualidade. Homero, enquanto representante da aristocracia, mostrava em suas obras a civilização dos heróis, e, em contraponto, Hesíodo se referia aos camponeses. Na educação homérica, havia a exclusão dos dominados da arte dos dominantes e a educação era a obra dos deuses. Na educação hesiodeica, considerava-se o sentido da natureza, uma cultura mais agrícola relacionada ao trabalho diário. De acordo com Manacorda (2010), há um conflito entre essas duas tradições culturais, por meio do qual já se demonstra a rejeição dos mais conservadores à possibilidade de ascensão da classe popular com ajuda da instrução.

De Roma à Idade Média, a divisão entre educação profissional e educação clássica, de alguma forma, se manteve. Contudo, o que chamo aqui de educação profissional não era, de fato, uma instrução oficial, aprendia-se por imitação no ambiente de trabalho (CAMBI, 1999). É na baixa idade média que se estabelece uma relação mais desenvolvida entre ciência e operação manual (MANACORDA, 2010). Não se aprende somente por imitação, acrescentam-se aspectos mais intelectuais ao processo de aprendizagem de um ofício. Todavia, ainda não se tem uma escola específica para a formação desses trabalhadores, o próprio trabalho continua sendo a escola. Nessa época, a educação clássica também se desenvolveu com a adição do nível superior, devido ao surgimento da universidade⁵ e seus três campos de ensino: artes liberais, medicina e

⁴ Paideia, vem de *paidos* (criança) e significaria a criação dos meninos. Com o passar do tempo, torna-se o ideal educativo grego: a formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e cidadão. Fonte: www.educ.fc.pt/docentes/paideia/conceitodepaideia.html, acesso em 02/09/2013.

Segundo Cambi (1999), a paideia é o nascimento da pedagogia. Passa-se de uma noção puramente pragmática de educação para uma dimensão mais teórica.

⁵ As primeiras universidades foram criadas na idade média com influência da Igreja Católica (AQUINO, 2007), estabeleceram-se na Europa, sendo denominadas conforme sua localidade, cito as principais: Bolonha (Itália, 1088), Paris (França, 1200), Oxford (Reino Unido, 1096) e Praga (República Tcheca, 1348).

jurisprudência, sendo acrescentada a teologia mais tarde (MANACORDA, 2010). Devo lembrar que, por mais, que o nome dessa instituição tivesse um aspecto universal, não o era, pois tal formação teórica ainda se permitia acessível somente à classe mais privilegiada.

Para o mesmo autor, até mesmo a pedagogia humanística do séc. XV, essa educação que vinha considerar a natureza do homem, pregando o amor às artes e se baseando no respeito entre mestre e aprendiz, se apresentou como privilégio dos nobres e manteve a divisão social. Nas palavras do educador: “O humanismo não desfez este nó e nenhuma outra época tampouco.” (MANACORDA, 2010, p. 221). Tal nó, que o autor menciona, diz respeito à divisão de classes quanto à instrução, o que está diretamente ligado à separação entre formação clássica e formação para o ofício.

De fato, o nó dificilmente se desfaz, o que existem são algumas tentativas pontuais, principalmente a partir do século XVI, como as que cito a seguir. Montaigne, representante do humanismo francês, escreveu em seus Ensaios sobre a formação do homem completo, fazendo relação entre estudo e trabalho, com a valorização da experimentação (LUZURIAGA, 1969). Lutero na reforma tentou valorizar mais o trabalho manual, equiparando-o ao trabalho intelectual (WEBER, 2004). Ainda que, segundo Manacorda (2010), não tenha havido tamanho esforço para superar a divisão social, Lutero procurou incluir as classes trabalhadoras num processo educativo comum, defendendo a relação instrução-trabalho. Diderot, no séc. XVIII, na redação da Enciclopédia das Ciências, das Artes e dos Ofícios, juntamente com D’Alembert, alertou para a injusta superioridade dada às artes liberais em detrimento dos ofícios mecânicos, enfatizando a necessidade de se estabelecer relações entre cultura e trabalho, entre o intelectual e o experimental. Todavia, muitas dessas iniciativas foram mitigadas por vezes, como a de La Chalotais, que, dentre outras, clamavam por uma escola estatal e laica, mas condenavam a instrução dada pelas escolas

crístãs aos trabalhadores, temendo que isso os afastassem da execução de ofícios mais humildes e necessários (MANACORDA, 2010).

Com a revolução industrial e a criação de fábricas, após um tempo de ignorância, a instrução técnico-científica das massas operárias foi reconhecida como uma necessidade. Acompanhando o nascimento da escola, enquanto instituição do estado, e mais tarde a movimentação pelo ensino público fermentada por diferentes filósofos, dentre eles socialistas, surgiram as escolas técnicas do séc. XIX, voltadas para a profissionalização dos operários. Conforme Manacorda (2010, p. 348), “Enquanto vai desaparecendo o tradicional aprendizado da oficina artesanal, [...], a instituição escola vai atingindo todas as classes produtoras, recebendo novos conteúdos científicos e técnicos.”

O que se tem de concreto, até então, são institutos profissionais e técnicos que unem o saber à indústria; aparentemente como uma unidade em separado. Não é evidente a promoção de uma formação clássica junto à profissional, de forma a conceber uma integração, como a que se propõe hoje aos institutos federais brasileiros. O que observo são interferências que colaboram nesse sentido ou vão além, como a de Marx, com a defesa por uma educação omnilateral e politécnica, do homem em sua totalidade (MANACORDA, 2010; BEZERRA, 2012), e a de John Dewey, com a pedagogia ativa que defende como caráter educativo o aprender fazendo (*learning by doing*), estabelecendo relações entre a escola e a vida em sociedade: a escola como um laboratório, onde se combinam atividades intelectuais e físicas (LUZURIAGA, 1969; MANACORDA, 2010).

O panorama feito até aqui não descreve todas as relações históricas entre escola e trabalho, nem mesmo menciona todas as instituições criadas para suprir a educação profissional, seja em relação com a clássica ou não, como os liceus de artes e ofícios. De fato, o que quis tornar perceptível, neste primeiro momento, foi a herança dualista da educação que, por vezes, separa: intelectual e

experimental, formação clássica e profissional, classe de privilegiados e de trabalhadores. Herança essa que influenciou a construção histórica da educação no Brasil.

2.1.2 Da dualidade à proposta de integração no Brasil

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), a escola brasileira, desde sua criação, tinha o objetivo de preparar grupos seletos para estarem aptos a exercer o poder e a direção social. Enquanto isso, a educação para o trabalho tinha caráter assistencialista, sem aspectos de desenvolvimento intelectual para além das funções necessárias exigidas no contexto de trabalho fabril.

É no séc. XX, a partir da década de 30, com o advento das indústrias no país, que a educação profissional deixa de ser aquela destinada somente à classe menos privilegiada, passando a selecionar seus candidatos por testes psicotécnicos e acolhendo métodos de ensino mais racionais, com o intuito de formar trabalhadores aptos a se adequarem à organização científica do trabalho (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007). Nesse contexto, as dezenove escolas de aprendizes artífices que foram criadas em 1909 são transformadas, em 1937, em liceus industriais destinados à formação profissional, e, posteriormente em Escolas Técnicas Federais, já na década de 40 (BEZERRA, 2012). Conforme o decreto sob o número 4.127 (BRASIL, 1942), assinado por Getúlio Vargas, é estabelecida uma diferença na denominação dessas instituições, de forma que o documento menciona a criação de onze Escolas Técnicas Federais e treze Escolas Industriais Federais. Entretanto, segundo Otranto (2010), em 1959, essas escolas se tornam autarquias e passam a ser denominadas como um todo de Escolas Técnicas Federais.

Contudo, mesmo com as novas iniciativas no campo da instrução para o trabalho, o distanciamento social, mediado pela educação, ainda se fazia visível,

uma vez que, conforme Ciavatta e Ramos (2011), não havia equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos – prescritos pelas Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário em 1942 –, e a formação geral era associada a currículos enciclopédicos. Somente com a pressão de setores populares, ao longo dos anos 50, é que foram aprovadas Leis de Equivalência parcial entre o ensino secundário (atual Ensino Médio) e os cursos técnicos; tendo a equivalência plena declarada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (CIAVATTA, 2009).

Devido à situação econômica e a necessidade de profissionais para a indústria e agricultura, o ensino profissional passou a ser priorizado pelo governo brasileiro. Com isso, houve a transformação, em 1978, de três escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); localizados em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná (OTRANTO, 2010), essas instituições formariam também engenheiros e tecnólogos (BEZERRA, 2012). Essa efervescência em relação à educação para o trabalho fez com que, na década de 80, fossem levantadas discussões sobre uma educação unitária, omnilateral e politécnica, baseada em preceitos marxistas (BEZERRA, 2012).

Contudo, com a LDB (BRASIL, 1996), esse desenvolvimento em direção a um ensino integrado estagna e volta à cena a dualidade. A educação profissional passa a ser desvinculada do ensino médio, que perde o caráter de preparação para o trabalho, tornando-se um ensino mais propedêutico, com função, conforme essa lei, de preparar para a vida (CIAVATTA; RAMOS, 2011). De acordo com Bezerra (2012), a dualidade – instrução técnica e instrução geral – é enfatizada na própria LDB (BRASIL, 1996), que deixa de fora da educação regular (básica e superior) o ensino profissional, transformando-o em um apêndice. Dessa forma, a partir do Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), o nível técnico passa a ser cursado de forma concomitante ou sequencial (subsequente) ao ensino médio, sem possibilidade de integração.

São quase dez anos mais tarde, com a revogação desse decreto e a promulgação de um novo sob o nº 5.154 (BRASIL, 2004), que há o retorno da possibilidade de integração entre ensino médio e técnico, discutida nos anos 80 (BEZERRA, 2012), como alternativa à concomitância. Conseqüentemente, em 2008, a LDB é alterada e a educação profissional volta a integrar a estrutura da educação regular brasileira, conforme Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008). Nesse momento, como afirmou Otranto (2010), a rede federal já contava com 36 Escolas Agrotécnicas – denominação recebida pela característica de formação agrícola –, 33 CEFETs com 58 Unidades de Ensino Descentralizadas, 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Então, em dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), é feita uma fusão de algumas dessas instituições, e, a partir de escolas (agro)técnicas e CEFETs, são criados trinta e oito institutos federais de educação, ciência e tecnologia, que passam a oferecer, dentre outros, cursos técnicos integrados ao ensino médio. A partir daí, após uma construção histórica perpassada pela dualidade, formação clássica e formação profissional, a proposta da integração, portanto, se faz realidade no contexto específico dos institutos federais e de dois CEFETs restantes, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, tornando-se lei.

Conforme o artigo 8 da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) estipula, cinquenta por cento (50%) das vagas dos institutos federais (IFs) devem ser destinadas a cursos integrados. Considerando isso, um dos objetivos principais dos IFs seria promover a integração médio e técnico. Contudo, o conceito de integração e o que ele pressupõe na prática diária ainda se mostra uma incógnita para alguns educadores inseridos nesse contexto (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

2.1.3 O ideal da integração e uma realidade vivenciada

Segundo Bezerra (2012), os especialistas da área de Educação e Trabalho no Brasil que elaboraram a proposta de integração se fundamentaram na concepção de escola unitária e na educação omnilateral e politécnica, de Marx e Gramsci. O italiano Gramsci, no séc. XX, defendia uma instituição humanística, uma escola comum a todos, sem divisões de classe e desinteressada, no sentido de não induzir a uma função profissional imediata (BEZERRA, 2012). Seu precursor Marx (1988) apontou que a divisão do trabalho, na manufatura, levava à expropriação da capacidade criativa do trabalhador e a um desenvolvimento unilateral e mutilado. Sendo assim, a escola técnica que surge para suprir a necessidade de especialização da mão de obra, voltando-se para o mercado de trabalho, colabora para a consolidação desse trabalhador/cidadão parcial. Por isso, o autor defendeu a omnilateralidade, a completude e a totalidade do homem. Nesse contexto, educar seria inter-relacionar o pensar e o agir, levar à autonomia, incentivar a criticidade, estimular o intelecto e o corpo, formar-se na politécnica.

Baseada nesse princípio educacional, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), a integração do ensino médio ao técnico visaria à formação integral do ser humano, relacionando ciência, trabalho e cultura. Além disso, seria a condição necessária para que se conseguisse realizar no futuro um ensino médio politécnico, superando a dualidade educacional. Isto é, a experiência de integração serviria como um degrau que instituiria a educação politécnica.

Entretanto, ao observar a oferta de cursos técnicos integrados nos Institutos Federais, o que se tem são cursos voltados para uma área/profissão específica, por exemplo, técnico em agropecuária, técnico em informática. Logo, o ideal da formação politécnica, defendida por Marx, e da formação desinteressada, aclamada por Gramsci, que pressupõem a aprendizagem de

técnicas gerais, elementares, trabalhando as potencialidades sem se limitar a uma área, entra em contradição com essa formação especializada, presente nesses cursos direcionados a uma profissão específica.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), na prática, a integração médio e técnico tem tornado o ensino médio, na maioria das vezes, profissionalizante, visando à preparação para o mercado de trabalho. Ainda segundo as autoras, os educadores brasileiros inseridos no contexto do ensino integrado, assim como a própria sociedade, não incorporaram a concepção da formação omnilateral e politécnica e, portanto, não a aplicaram à sua prática pedagógica, conforme argumentam:

Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 35).

Confirmando esses apontamentos de Ciavatta e Ramos (2011) com a minha experiência como docente num Instituto Federal, instituição essa que foi adepta da concomitância, separação médio e técnico, até o final de 2010. Muitos dos educadores e gestores presentes ali, assim como eu, não só, provavelmente, estudaram num sistema que privilegiava a formação clássica, conforme foi descrito historicamente, como construíram sua prática docente em modelos acostumados à segmentação de disciplinas e áreas. Sendo assim, o currículo oficial dessa escola que há três anos se denomina integrado, na prática, ainda não sofreu alterações significativas quanto à estrutura dos cursos e disciplinas. O que se tem neste primeiro momento é a justaposição das grades dos cursos técnicos e médio, mantendo suas disciplinas semestrais e anuais, e carga horária.

Por isso, compreendo o apontamento das autoras Ciavatta e Ramos (2011) para o problema da não efetividade da integração, ressaltando o estigma da dualidade.

Acrescento ainda que muitos dos alunos que procuram se inserir nesses cursos técnicos integrados, de fato, não os escolhem como uma finalidade em si, mirando o mercado de trabalho, mas optam por ele como uma fuga ao ensino médio público de baixa qualidade, visando o grau superior. Ciavatta e Ramos (2011) ratificam essa minha impressão, ao mencionarem que a educação profissional no sistema integrado, enquanto oferta gratuita, se torna mais atrativa que o nível médio oferecido pelo estado, o qual enfrenta sérios problemas quanto à qualidade da educação.

Apesar desses apontamentos apresentarem aspectos negativos da implantação do sistema integrado, faz-se valer que a característica recente dessa proposta integrada impede-nos de já invalidá-la ou depreciá-la. Institutos como o que trabalho ainda estão em processo de reformulação das matrizes curriculares desses cursos técnicos integrados, com seus educadores pensando em maneiras de efetivar a integração e realizar um trabalho interdisciplinar. Além disso, Bezerra (2012), em seu estudo sobre os planos de curso de inglês dos institutos federais, constatou que, em quase um terço dos IFs, já há indícios de uma organização curricular que promova a integração, contemplando uma compreensão global do conhecimento e enfatizando a unidade entre componentes curriculares, com aspectos de interdisciplinaridade. Pode parecer pouco, porém vários desses institutos foram criados a partir de junção de escolas técnicas, conforme descrito na lei nº 11.892/2008, as quais estavam acostumadas há um bom tempo com a segmentação entre educação profissional e ensino médio. Sendo assim, é de se esperar que haja alguma resistência e que a adaptação ao novo modelo ainda esteja em processo.

A necessidade de preparação de gestores e professores para adentrar a essa modalidade de ensino integrado é prevista no Documento Base da

Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado em 2007 pela secretaria de educação profissional e tecnológica, quando o decreto o nº 5.154 (BRASIL, 2004) já trazia a possibilidade das instituições de ensino técnico optarem entre a integração e a concomitância. Esse documento de base defende o ensino integrado como um modelo que apresenta melhores resultados pedagógicos, faz uma retrospectiva histórica sobre a relação entre educação profissional e ensino médio a partir de 1980 e aponta as estruturas e os princípios necessários para a consolidação do sistema integrado, inclusive mencionando a necessidade de quadro docente específico. Conforme o documento, com o esmaecimento da oferta de cursos técnicos na década de 90 e a falta de concursos públicos para docentes que atendessem a essa área específica, não havia grande quantidade de professores envolvidos com a educação profissional quando a oportunidade de integração entrou em cena. Considerando isso, tal diretriz aponta a necessidade de preparação para os docentes, gestores e técnicos que serão (ou já estão) inseridos nesse contexto do ensino integrado e, por isso, menciona a importância da oferta de formação continuada que almeje a consolidação dessa política, a qual quer romper com a cultura pedagógica de conhecimentos fragmentados, propor a formação humana integral com a associação entre trabalho, ciência e tecnologia, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e a relação parte-totalidade como proposta curricular (BRASIL, 2007).

Entretanto, posso afirmar pela minha experiência e também, de acordo com Bezerra (2012), que na prática, ainda não há o oferecimento de cursos preparatórios para os professores que adentram esses institutos federais e se tornam responsáveis pela docência no sistema de ensino integrado. Além disso, pela característica recente da proposta, ainda é difícil encontrar materiais sugestivos, como o artigo de Zolin-Vesz e Souza (2010), que trazem apontamentos sobre como realizar o ensino da língua inglesa no sistema

integrado. Logo, buscar lidar com esse contexto diferente na tentativa de efetivar o princípio da integração médio e técnico, baseado na formação do sujeito completo de Marx, é muitas vezes um processo de militância (GALLO, 2008) no cotidiano de sala de aula. A mudança do ensino dito tradicional e a superação da dualidade entre profissional e propedêutico, com vistas à formação de cidadãos críticos e politécnicos, são ações que podem partir da reflexão crítica sobre a própria docência, na revisão das velhas rotas e na construção de novos mapas para o processo ensino-aprendizagem. É isso que estou procurando fazer na minha disciplina, como docente de cursos técnicos integrados, e venho compartilhar por meio desta pesquisa.

Entendo que buscar promover a integração no curso em que trabalho seria ir além de um ensino assistencialista ou voltado somente à especificidade da área profissional escolhida pelos alunos. Realizar a integração seria, de fato, procurar promover uma formação crítica e cidadã, relacionando a educação científica à humanística a partir da realidade concreta (BRASIL, 2007). Consciente desse intuito, percebo que a mudança na minha prática docente é uma etapa fundamental e, portanto, adotar uma abordagem de ensino de inglês mais adequada ao objetivo da modalidade de ensino integrado seria imprescindível.

2.2 O ensino de Língua Inglesa: possibilidades

Assim como o ensino médio regular deve ter uma língua estrangeira moderna como obrigatória, nas instituições de ensino técnico que contemplam o nível médio também há a necessidade dessa disciplina. A escolha dessa língua, segundo a LDB de 1996, pode ser feita pela comunidade escolar, não há uma imposição. Contudo, majoritariamente nas instituições, o idioma estrangeiro escolhido como obrigatório tem sido o inglês, por razões como o acesso à

ciência e ao mercado de trabalho globalizado, conforme está exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Segundo panorama feito sobre as línguas estrangeiras em tais parâmetros, chamados também de PCNs (2000), o ensino de inglês realizado na escola, com carga horária limitada, costumava – até a escrita do documento, mas em alguns lugares ainda persiste (VIAN JÚNIOR, 2013) – ter como pauta basicamente o estudo de aspectos gramaticais, a memorização de regras e o foco na língua escrita – em detrimento da oralidade e mesmo da leitura interpretativa –, sendo que todo esse trabalho era feito de forma descontextualizada. Os PCNs, a partir dessa revisão sobre o que vinha acontecendo, alertaram, então, para a necessidade do ensino dessa língua estrangeira como algo mais significativo aos alunos, de forma contextualizada e considerando a possibilidade da interdisciplinaridade. Conforme os parâmetros: “É essencial, pois, entender-se a presença das Línguas Estrangeiras Modernas inserida numa área, e não mais uma disciplina isolada no currículo.” (BRASIL, 2000, p. 26).

Dessa forma, sendo docente de Língua Inglesa, em um instituto que oferece cursos técnicos integrados, vejo a citação acima como um desafio, uma vez que a disciplina de inglês é inserida no sistema escolar enquanto parte do propedêutico (linguagens e códigos), porém também pode ser compreendida como parte do currículo técnico, devido à integração. Com isso, entendo que inserir o ensino desse idioma numa área, evitando seu isolamento, seria direcioná-lo para área técnica, o que guiaria as possibilidades de temas para trabalhar a língua de forma mais contextualizada.

A estrutura curricular da disciplina de inglês na escola em que trabalho, assim como em grande parte das demais instituições de ensino das quais os alunos que recebemos vêm, ainda está pautada em aspectos sistêmicos (léxico-gramaticais) da língua; o que dificulta a realização de uma integração ou interdisciplinaridade. Tenho encontrado, portanto, alunos acostumados a

escrever o inglês, seguindo determinadas regras, por exemplo, a formação de frases afirmativas, negativas e interrogativas, muitas vezes, sem nem mesmo saber o que estão escrevendo ou a razão desse treinamento. Alguns deles já chegam na aula com aversão à língua inglesa, justamente porque costumam falhar neste sistema de decorar regras, significados e ortografia.

Ministro aulas de inglês no segundo ano do ensino médio para alunos de cursos técnicos em agropecuária e essa realidade descrita acompanha muitos desses discentes já inseridos há mais de um ano no sistema de ensino da minha instituição. O que observo são estudantes que não encontram razão ou vínculo do estudo desse idioma com sua futura área de atuação profissional. Logo, a minha preocupação como professora de uma instituição de ensino técnico estaria em como fazer essa ponte entre a língua estrangeira alvo e a área técnica desses alunos, ou seja, integrá-las sem deixar de lado aspectos formativos e culturais significativos que venham a enriquecer a compreensão sobre a língua, seus falantes e seus próprios posicionamentos no mundo, pois

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo maiores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30).

Com o intuito de efetivar a proposta da integração no meu cotidiano de sala de aula, colaborando para a formação cultural e cidadã dos estudantes, deparei-me com a possibilidade de experimentar uma abordagem de ensino de língua estrangeira que viria ajudar nesses propósitos. Nesta pesquisa, relato minhas experimentações, portanto, com a abordagem de ensino de língua para fins específicos como uma possível resposta para a promoção da integração na

disciplina de inglês, integrando a essa perspectiva fundamentos que possam desenvolver a cidadania desses alunos.

2.2.1 A abordagem ESP

O ensino de línguas de maneira instrumental é datado desde a antiguidade clássica, quando a língua estrangeira era aprendida especificamente para efetivar a comunicação entre dominantes e dominados (SILVA, 2008). Segundo Dudley-Evans e St. John (2005 apud SILVA, 2008), esse aprendizado existia até mesmo com intuito acadêmico: os romanos aprendiam o grego, por exemplo, para participar de sua intelectualidade.

Contudo, apesar dessa comprovada longevidade, o crescimento e a utilização da linguagem para fins específicos – English for Specific Purposes (ESP) –, de fato, como metodologia de ensino de língua, se deu mais especificamente a partir de 1960, no mundo todo, após a segunda guerra mundial, e se intensificou com a crise do petróleo na década seguinte (RAMOS, 2005). Com o avanço da tecnologia, nessa época, e a predominância econômica dos Estados Unidos da América, a língua estrangeira inglês se tornou de alta relevância no mercado mundial (VIAN JÚNIOR, 1999). Sendo assim, diante de objetivos mais específicos: leitura de manuais e de artigos para atualização, prática de conversas situacionais (comerciais/turismo), surgiram vários materiais que trabalhavam com o ensino da língua inglesa de forma instrumental.

Além de questões sociais e econômicas, outros dois aspectos ajudaram o fortalecimento do ensino de inglês para fins específicos ou instrumental, de acordo com Silva (2008): o desenvolvimento dos estudos linguísticos e a crescente consideração de teorias psicopedagógicas.

É importante destacar que houve, com a virada linguística, a partir de 1960, uma diferente perspectiva de estudo de língua, que a desvincularia de um

âmbito somente gramatical – modo que havia se perpetuado como gramática tradicional – para um olhar mais funcional em direção à língua. A visão defendida por Halliday (2002), com publicações desde a década de 60, é um exemplo de mudança do tradicional. Para ele, a língua é vista como uma competência comunicativa interacional demarcada pelo contexto, isto é, não deveria ser estudada somente como algo fragmentado. Sendo assim, compreendendo a língua em sua funcionalidade, poderiam ser observadas algumas estruturas intrínsecas a certos contextos comunicativos, além da percepção de marcações discursivas situacionais. Como afirmaram Hutchinson e Waters (1987, p. 07): “[...] se a linguagem varia de uma situação de uso para outra, deveria ser possível determinar as características de situações específicas e então fazer dessas características a base dos cursos dos aprendizes.”⁶

Essa possibilidade de verificar estruturas linguísticas relacionadas a determinados contextos de uso é um dos elementos fundamentais na formulação de estratégias para o ensino instrumental de uma língua. Logo, acompanhando tal virada linguística, em que se começa a pensar na linguagem como objeto de funções comunicativas, influenciada pelo contexto em que é produzida, a abordagem ESP se constrói e leva o professor a verificar, por meio do contato com os alunos e suas áreas, qual(is) a(s) habilidade(s) linguística(s) é(são) necessária(s) para determinados usos – fala, escrita, escuta e/ou leitura –, de forma a delimitar estruturas comuns a dados contextos de utilização da língua alvo para trabalhá-la de maneira instrumental (VIAN JÚNIOR, 2008).

Conforme Silva (2008), o desenvolvimento da relação entre psicologia e educação no séc. XX também teve interferência na elaboração do que seria esse novo modelo de ensino de inglês. Perspectivas psicopedagógicas, como o sócioconstrutivismo de Vygostky, inseriram no contexto educativo a

⁶ Tradução minha. Trecho original “...if language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learners’ courses.”

necessidade de proporcionar diferentes tipos de interação para favorecer a aprendizagem colaborativa, considerando o estudante como participante, junto ao professor e aos colegas, na construção de conhecimento (MAGALHÃES, 1996). Ademais, o ideal transformador do movimento Escola Nova, entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX, também veio colaborar ao reforçar a necessidade de se ouvir mais o aluno, transferindo a preocupação em relação ao conteúdo a ser transmitido para a consideração das necessidades do discente, dando a ele voz em sala de aula (MOURA; SILVA, 2009).

Nesse contexto, o professor tem o papel de facilitador do aprendizado, não mais o de detentor de todo saber, o que é outra característica da abordagem inglês instrumental. E assim, o foco passa a ser o processo de ensino-aprendizagem, valorizando e promovendo a interação entre professor/aluno(s) e aluno/aluno. Percebo que princípios pedagógicos como esses estão imbricados nos fundamentos do inglês para fins específicos, uma vez que elementos característicos da construção e desenvolvimento de cursos ESP, como conscientização (*awareness raising*) e análise das necessidades (*needs analysis*), conceitos que serão explicitados mais adiante, pressupõem a participação ativa e consciente do estudante em todo o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Diante do exposto, compreendo que o ESP ou Inglês para fins específicos se constrói com motivações sociais, econômicas, linguísticas e psicopedagógicas, e, também por isso, se difunde mundialmente. Entretanto, tal abordagem não se desenvolve de maneira universal e no mesmo ritmo em todo mundo. Segundo Hutchinson e Waters (1987), foi um método de ensino com evolução gradual e diferente de região para cada região/país.

Aqui no Brasil, iniciou-se na década de 80, com o Projeto ESP intitulado “Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, coordenado por Maria Antonieta Alba Celani. Esse projeto foi elaborado e estabelecido, conforme Celani (2005), entre 1977 e 1979, com a ajuda de especialistas em

ESP do British Council e o financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e foi executado por uma década, de 1980 a 1989. A PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), com seu programa de mestrado acadêmico em Linguística Aplicada, tornou-se a responsável pelo desenvolvimento do projeto e pela implantação dessa abordagem de ensino de língua para fins específicos em instituições de ensino superior do país (RAMOS, 2009). Foram feitos seminários e oficinas que resultaram também em publicações dos professores participantes, provenientes de vinte universidades nacionais e vinte e quatro escolas técnicas (CELANI, 2009). Ressalto que tais instituições de ensino técnico, incluindo também CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), participaram oficialmente da segunda fase do projeto (1986-1989) e, de acordo com Celani (2005), trouxeram um novo e rico contexto para as discussões e experimentações com a abordagem.

O objetivo do Projeto ESP era apresentar a abordagem instrumental aos professores brasileiros de língua estrangeira, em especial de inglês. De acordo com Kleiman (1994), o ESP no Brasil trabalharia com a nova concepção de aluno – participante e consciente de seu processo de construção de conhecimento – e com o desenvolvimento da habilidade orientada.

Entretanto, ainda no início da década de 80, muitos professores e alunos não conseguiam distinguir o inglês de forma geral do inglês instrumental (KLEIMAN, 1994). Por isso, o trabalho do projeto se deu primeiramente com os docentes, para que eles tivessem consciência de todo o processo e, depois, compartilhassem essa prática na sala de aula.

Na verdade, como comentou Celani (2005), houve alguns desafios, em relação aos docentes, para a introdução da abordagem no Brasil. Com a necessidade de mudança que essa nova abordagem de ensino trazia, os professores de inglês que tinham sido expostos a um outro tipo de aprendizado

da língua mostraram certa resistência. De acordo com a autora, grande parte dos professores nos anos 80 foram treinados a ensinar inglês com o método tradicional áudio-oral e as teorias de aprendizado de língua ligadas a esse método. Dessa forma, para esses docentes de inglês geral que comumente se viam como transmissores do conhecimento e tinham nos alunos seus receptores, adotar o ESP seria lidar com o diferente, desapegar de suas crenças de ensino-aprendizagem, se colocar no papel de mediadores, não de detentores de todo o saber, enfim, abandonar suas certezas, seus livros didáticos.

Celani (2005), em retrospectiva sobre a execução do projeto, apontou ainda que a mudança para a nova abordagem requeria a transformação de um ensino de língua costumeiramente baseado no treinamento com métodos fechados, pré-estabelecidos, para um processo mais reflexivo de escolhas didáticas com foco no desenvolvimento ao longo do caminho. Por isso, uma importante decisão durante a elaboração do projeto foi de não estabelecer como finalidade um livro didático, diferente de outros países, visto que haveria o risco da má interpretação da abordagem, entendo-a também como um modelo fechado a ser seguido: “O uso compulsório de um livro didático significaria a imposição de um conjunto de regras a serem seguidas por aqueles envolvidos no projeto.”⁷ (CELANI, 2005, p. 16). A filosofia do projeto de implantação da abordagem ESP, conforme a coordenadora Antonieta Celani, era de fornecer aos professores a oportunidade de serem os agentes, responsáveis pelo próprio desenvolvimento, através da análise de seu contexto particular, com um olhar reflexivo. Eles que decidiriam o que seria melhor didaticamente, estando aptos para mudar as escolhas conforme a percepção sobre a sua sala de aula e considerando a participação de seus alunos.

⁷ Tradução minha. Trecho original: The compulsory use of a ‘Project textbook’ would mean the imposition of a set of rules to be obeyed by those involved in the Project.

Além dos desafios com a mudança de concepção de ensino e a não utilização de um material didático seriado, os quais interferiam e ainda interferem na escolha dos professores sobre a adoção da abordagem ESP, havia um entendimento de que ensinar o inglês para fins específicos seria algo menos nobre do que ensinar literatura em língua inglesa ou a língua de maneira geral. Celani (2005, p. 395) relatou que:

Alguns professores encararam o desafio com interesse, talvez por causa que sentiram a necessidade de mudança em sua prática, mas outros sentiam que, afinal, eles tinham sido preparados para ensinar literatura ou língua (de forma geral) para futuros professores de inglês e não estavam, portanto, interessados nesse contexto de ensino aparentemente mais limitado e restritivo.⁸

Como se pode interpretar pela citação, a rejeição tinha base também em um pré-conceito. Os professores que rejeitavam ensinar ESP consideravam-no como um contexto limitado de ensino, por vezes, como um algo mais utilitarista, já que cursos de inglês para fins específicos serviam a outras áreas, graduações diversas, e frequentemente eram compreendidos como “língua de biblioteca” (SWALES, 1985 apud CELANI, 2005) porque davam acesso à informação científica e tecnológica. Neste caso, pensava-se que se tratavam somente de cursos de leitura instrumental em inglês. Todavia, a ênfase que se deu à habilidade de leitura, principalmente por meio do projeto, foi resultado, conforme Celani (2005), de uma análise de necessidades (característica elementar na elaboração de um curso ESP), percebendo-se que o inglês para os alunos dessas diversas graduações era meio de atualização. A abordagem ESP

⁸ Tradução minha. Texto original: Some teachers faced the new challenge with interest, perhaps because they felt the need for change in their practice, but others would feel that after all they had been prepared to teach literature or language to future teachers of English and were not interested in this apparently more limited and restricting teaching context.

vinha, então, como uma solução para o problema de alunos das universidades que precisavam ler o inglês em artigos de área específica para fins acadêmicos (KLEIMAN, 1994). Entretanto, como explicarei mais a frente, o inglês para fins específicos não se resume à habilidade de leitura, o trabalho com determinada habilidade dependerá do contexto e da necessidade do aluno.

A posição desses professores que optavam por se manterem com disciplinas da parte de literatura e da língua inglesa se baseava também no fato de que os docentes de ESP tinham que lidar com assuntos mais técnicos de áreas específicas, sobre os quais os alunos, por vezes, tinham mais conhecimento; e de que as aulas tinham como base de comunicação a língua materna. Havia insegurança ao lidar com temas desconhecidos, por mais que se dominasse substancialmente a língua alvo; além disso, falar em português numa aula de inglês parecia um tipo de traição em relação a toda concepção de aprendizado de língua na qual esses professores tinham sido educados (CELANI, 2005).

Mesmo diante dessas adversidades, muitos professores de inglês se deixaram sucumbir ao desafio. Conforme Celani (2005), a pressão para a realização desses cursos ESP, devido à necessidade de cada área/graduação manter-se atualizada, foi tão forte que um projeto de nível nacional se fez necessário para instruir e conscientizar sobre a abordagem e mitigar preconceitos. Um dos principais resultados desse projeto, de acordo com Celani (2009), foi o desenvolvimento de conhecimento especializado em ESP pelos professores universitários que participaram, os quais aprenderam a ser pesquisadores de sua própria prática: pesquisa-ação (GIMENEZ, 1997), o que resultou na publicação de diversos artigos e na criação da revista *The ESPecialist*⁹.

⁹ A referida revista tem publicação semestral, é organizada pelo departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e abrange abordagens teóricas e aplicadas ao ensino e à aprendizagem de

2.2.2 Características metodológicas do ESP

Após compreender como se deu, no Brasil, o início dessa perspectiva de ensino de língua estrangeira, chamada ESP, e considerando que parte desta pesquisa é experimentar o uso desta abordagem, é essencial, portanto, entender também as suas características, as quais a diferenciam do ensino de inglês em geral, conhecido como EGP (English for General Purposes). Dentre as características mais elementares, estão: a conscientização (*awareness raising*), a autonomia, o uso da língua com criticidade, a interação professor-aluno como parceria, a contextualização e a análise das necessidades (*needs analysis*). Nos parágrafos seguintes, explico, respectivamente, cada uma dessas características mencionadas.

Conforme Scott (2005), até a execução do projeto ESP no Brasil, havia um método de ensino muito baseado na “decoreba”. Trabalhava-se com metodologias como a comunicativa ou a áudio-lingual, contudo, o que se pedia dos alunos era uma repetição (os chamados *drills*), sem que eles entendessem o sentido do que repetiam ou por que aprendiam dessa forma. A partir de apontamentos de Paulo Freire sobre a educação bancária e a necessidade de mudança desse modelo, Scott (2005) identificou no ESP um aspecto extremamente necessário: a consciência, isto é, conscientizar-se da razão de tal aprender e sobre o modo como se aprende. Na abordagem ESP, então, torna-se muito importante que tanto o aluno quanto o professor estejam conscientes de todo o processo envolvido num curso que contemple a metodologia instrumental.

Nesse contexto, não se ensinam estratégias para o aprendizado instrumental da língua somente porque estão no material didático ou num

línguas maternas e estrangeiras, além da formação de professores e coordenadores de programas de ensino de línguas.

currículo pré-formulado, faz-se necessário ter consciência (*awareness raising*) de que o uso delas ajuda o próprio desenvolvimento em relação ao aprendizado da língua. Abre-se a oportunidade ao estudante e ao docente para questionar, verificar e reconstruir a proposta do curso, apropriando-se das razões pelas quais aprendem ou ensinam de tal forma. Desse modo, os docentes de ESP procuram levar os alunos a uma prática reflexiva sobre o que estão aprendendo, de maneira que não só eles como os alunos saibam identificar a razão daquela técnica e sua utilidade para que se apropriem efetivamente desse conhecimento. Sendo assim, segundo Figueiredo (1994), um dos objetivos do trabalho com ESP é dar ao estudante a chance de tomar a frente de seu próprio processo de aprendizagem.

Em um curso de inglês instrumental, a partir do momento que o aluno se torna consciente das estratégias de leitura que podem servi-lo ao buscar a compreensão sobre um texto, por exemplo, ele tem possibilidades de automonitorar seu próprio aprendizado, sua construção de compreensão sobre o assunto presente ali. Essa conscientização e automonitoramento guiam o aluno para a conquista da sua própria autonomia (SILVA, 2006; FIGUEIREDO, 1994).

De acordo com Fontana (2008), o conceito de autonomia está ligado à competência socio-cognitiva de pensar e agir com seus próprios recursos (de forma ética), identificando objetivos, avaliando e tomando decisões em relação à aprendizagem e à ação na vida em sociedade. Contudo, apesar de ser um processo que carrega um teor intramental e subjetivo, não deixa de contar com uma etapa de socialização e atividade colaborativa. De acordo com Rossetti-Ferreira et al. (2004), há uma interferência do outro na constituição do sujeito, uma vez que somos seres comunicativos e nos constituímos socialmente. Segundo a autora, nas relações interpessoais, como a de professor/aluno, existe uma negociação constante de significados que ajuda na construção do saber. De fato, o que vai ser assimilado pelo sujeito nessa interação perpassará as suas

próprias experiências e conhecimentos anteriores, sendo assim, dificilmente será algo pré-determinado e totalmente igual ao que foi compreendido pelo outro. Desse modo, faz-se importante reconhecer que o processo inter-relacional se fez presente ali e de alguma forma interferiu no conhecimento produzido.

Logo, além de proporcionar ao aluno a oportunidade de obter consciência sobre os recursos de aprendizagem utilizados, ter conhecimento dos objetivos com determinada atividade e ser capaz de refletir sobre o que foi compreendido, na leitura de um texto, por exemplo, é de semelhante importância que haja abertura para o diálogo entre colegas e também com o professor, incentivando uma produção de conhecimento colaborativo. A combinação desses elementos no desenvolvimento de um curso de inglês com a perspectiva do ESP potencialmente conduz à autonomia, assim como à construção de um estudante mais crítico.

Em harmonia com essas atividades de conscientização e condução à autonomia, essencial também num curso com a abordagem ESP é trabalhar o que se entende sobre a habilidade linguística alvo a ser desenvolvida, no caso deste projeto, a leitura. Nuttall (2000) mostrou que o termo leitura geralmente é entendido de três modos: decodificação, treinamento de pronúncia da língua alvo, e compreensão de significado (interpretação). Logo, para a autora, antes de iniciar um curso ESP focado nessa habilidade é preciso se questionar, enquanto professor, e também aos alunos o que se entende por leitura e as razões para se dedicar a tal habilidade, conscientizando sobre o ato de ler que busca por significado, que tem função interpretativa.

Conforme Figueiredo (1994), a leitura em língua inglesa foi entendida por muito tempo como decodificação, até mesmo como tradução. Kleiman (1994) discutiu que esse problema vem da própria competência de leitura em língua materna que não tem sido bem desenvolvida, uma vez que os alunos dificilmente conseguem interpretar criticamente um texto mesmo em português.

Vian Júnior (2009) ainda acrescentou que a leitura de alguns textos específicos da graduação envolve muito mais do que a leitura em si, mas um leitor com postura crítica, preocupado não só com os aspectos linguísticos do texto, mas disposto a identificar significados sociais e culturais. Logo, a busca de estratégias de leitura que ajudem o estudante a enxergar criticamente o texto também faz parte do que é chamado inglês para fins específicos. Tal busca deve também ser desenvolvida pelo professor de ESP, de forma que passe a pesquisar a própria prática.

Nesta perspectiva de ensino de inglês, a interação professor-aluno também transforma posicionamentos: o professor se torna colaborador da aprendizagem, aquele que leva o discente a refletir sobre o seu aprendizado; enquanto o aluno é co-responsável por sua aprendizagem, trabalha em esquema de parceria com o docente (MAGALHÃES, 1996). Dessa forma, os papéis de professor e aluno, há bastante tempo entendidos como mestre e aprendiz, se transformariam em mediador e participante. Magalhães (1996) já afirmou que para uma mudança interacional ocorrer em sala de aula seria preciso, além de promover atividades de interação que busquem a construção de conhecimento de forma colaborativa, repensar o uso do material didático disponível, o qual por vezes apresenta estrutura de memorização e cópia, práticas que vão contra a ideia de conscientização da aprendizagem, autonomia e colaboração.

Logo, o planejamento de um curso de inglês para fins específicos não parte de um currículo já estruturado, com materiais inalteráveis. Precisa ser algo contextualizado, que leve em conta a área específica na qual o aluno está inserido e onde utilizará a língua. De acordo com Celani (1983 apud KLEIMAN, 1994), esse tipo de ensino instrumental conta com uma maior participação do aluno na formulação do direcionamento geral do curso. Sendo assim, o currículo, na verdade, é construído junto com o discente, a partir da observação de suas necessidades e do contexto em que usará a língua. É um trabalho mais

focal, que busca a utilidade da língua, a identificação da habilidade linguística necessária, e temas mais relevantes, dentre outros.

Para que algo assim seja feito, há um recurso que é usado no planejamento de cursos ESP, chamado análise de necessidades (*needs analysis*). Vian Júnior (2009) destaca que esta análise de necessidades é um fator que melhor distingue o inglês de modo geral do instrumental; pois esse último conta com a ajuda dos participantes para delimitar o ponto onde estão e onde querem chegar. Desse modo, a lacuna entre a situação em que estão e a necessidade é o território em que o professor precisará trabalhar. Isso traz uma certa customização ao curso, que não funcionaria muito bem se fosse o mesmo para turmas diferentes, de áreas distintas, por exemplo.

Esse processo de análise para definir qual será o conteúdo a ser trabalhado pode ser feito por meio de testes, questionários, relatórios e observação do contexto em que esse aluno será inserido. Tal verificação deveria ser feita antes do início do curso para colaborar no seu planejamento. Todavia, segundo Schliemann (1999), nem sempre é necessário que seja feito antes, principalmente quando se trata de um trabalho com adolescentes, os quais confundem “desejos” com necessidades. A autora sugere que seja feita no decorrer do curso para avaliar se as escolhas do professor estão sendo eficazes. De qualquer forma, esse processo não deixa de ser um aspecto imprescindível na elaboração de um curso de inglês instrumental.

Conforme Hutchinson e Waters (1987), essa análise das necessidades deve ser entendida como parte do processo de ensino-aprendizagem, que proporciona a negociação entre aluno e professor. Ou seja, não pode ser algo realizado somente no início do curso, resultando numa estrutura estanque (fechada) sem possibilidade de variações, mas precisa ser repetida ao longo dele, para reafirmar o que está sendo eficaz e melhorar aquilo que não se faz útil.

É esse recurso de análise de necessidades que faz a definição da habilidade linguística a ser adotada na prática de ensino instrumental. Por exemplo, o projeto que iniciou o ESP no Brasil escolheu o trabalho com a habilidade de leitura, em detrimento das outras três: oral, audição e escrita em inglês. Contudo, essa não foi uma escolha aleatória, ela foi baseada numa análise de necessidades (CELANI, 2005). Era um curso para ser inserido no ambiente acadêmico de maneira geral, onde a maior prática com a língua estrangeira estava, na época, relacionada à leitura de livros, capítulos e artigos. Logo, tornou-se mais plausível o foco nessa habilidade do que tentar trabalhar as quatro habilidades da língua de maneira superficial, tornando-a, muitas vezes, uma prática (ou saber) inútil naquele contexto, considerando ainda que disciplinas de apoio, como costuma ser considerado o inglês inserido em áreas diversas, têm uma carga horária reduzida.

Levando em conta esse aspecto, grande parte das experimentações com a abordagem de inglês instrumental usada no Brasil, a partir do projeto ESP, trabalha a habilidade de leitura (FIGUEIREDO, 1994; KLEIMAN, 1994; MAGALHÃES, 1994; PINTO, 1994; KOIFMAN et al., 1996; SARAIVA et al., 1998; SCHLIEMANN, 1999) com a ajuda de estratégias, dentre elas: previsão sobre o assunto a ser lido, levando em conta o conhecimento prévio do aluno; exploração geral do texto, título e imagens; escaneamento do material à procura de detalhes específicos; inferência, em que se busca a compreensão geral do que foi lido; a consideração de aspectos referenciais, lexicais e gramaticais do funcionamento da língua alvo que venham ajudar a construir significação sobre o que se lê; além de trabalhar estrategicamente o uso do dicionário e do contexto para auxiliarem na leitura¹⁰.

¹⁰ As quatro primeiras estratégias mencionadas geralmente são denominadas em inglês como “Predicting, Skimming, Scanning and Inference” e são consideradas como estratégias básicas de leitura.

Entretanto, Vian Júnior (2002) alerta que, por mais que o ensino instrumental no Brasil tenha sido interpretado por algum tempo como algo que trabalhasse somente a habilidade de leitura na língua, por causa do próprio impacto do projeto de Celani, na década de 80, com as mudanças no mercado e a língua inglesa se tornando uma língua franca no mundo todo, o ensino instrumental com outras habilidades linguísticas precisou ser considerado. Foi o caso, por exemplo, de repensar a possibilidade do trabalho instrumental em relação à audição e produção oral na língua, habilidades frequentemente usadas em contextos para negócios.

Percebo, então, que, dependendo da área específica em que o inglês será trabalhado, se faz necessário observar quais as habilidades são mais úteis e quais as características da língua que devem ser enfocadas. Foi assim que as subdivisões no inglês para fins específicos surgiram. O ESBP – English for Specific Business Purposes, que é o inglês para negócios, e o EAP – English for Academic Purposes, inglês para fins acadêmicos, são exemplos dessas subdivisões (VIAN JÚNIOR, 2002). Segundo Vian Júnior (2002), como a língua se desenvolve a partir do contexto social em que ela é usada, não pode ser entendida como um processo individual, sem interferências. Sendo assim, a análise das necessidades da utilidade desta língua parte da observação do contexto prático em que ela será usada. Daí surgem a escolha das habilidades que serão utilizadas no processo de ensino e as especificidades desses cursos de inglês, dependendo do objetivo e área.

Logo, considerando o contexto em que a língua é usada, há a possibilidade ainda de estruturar um curso de abordagem ESP com base no estudo de gêneros discursivos, como apontaram Vian Júnior (2002), Vian Júnior (2008) e Vian Júnior (2009) e Ramos (2004), pesquisadores que trabalharam com essa perspectiva de ensino. Marcuschi (2008) mesmo indicou que diversos

trabalhos têm surgido, na última década, abarcando a relação entre gênero e ensino de línguas.

Segundo o autor, a palavra ‘gênero’ que na antiguidade se remetia somente aos gêneros literários, hoje, no campo da linguagem, pode se referir a uma categoria que distingue um determinado discurso de outro, seja oral ou escrito, tendo ou não aspirações literárias (SWALES, 1990 apud MARCUSCHI, 2008). Essa distinção se dá por meio da sua função comunicativa. Todos os gêneros, de acordo com Marcuschi (2008), se constituem conforme o seu propósito de comunicação, e se moldam, em relação a estilo e conteúdo, por causa de sua função e ainda com a interferência de onde vão circular.

Nesse sentido, trabalhar a língua com o uso de gêneros textuais poderia ajudar os estudantes a compreenderem elementos linguísticos em funcionamento, enquanto colaboram para o objetivo comunicativo de determinado texto. Nesta pesquisa, por exemplo, faço uso de um capítulo do livro *Prime*¹¹, volume didático de inglês do segundo ano do Ensino Médio, distribuído pelo governo federal. O capítulo utilizado tem como tema ‘filmes’ e propõe o trabalho com a língua inglesa usando diversos gêneros textuais, como cartazes, sinopses, comentários de críticos, resenhas, fichas técnicas, os quais circulam nos ambientes relacionados ao cinema.

Nesse livro, Dias, Jucá e Faria (2010) buscam levar o professor a trabalhar a língua alvo com o aluno através do funcionamento da linguagem nesses textos, demarcando aspectos linguísticos mais recorrentes na estruturação desses gêneros discursivos. No capítulo sobre filmes, por exemplo, há o trabalho com o uso de adjetivos e de comparações nos comentários críticos e resenha, uso de narração na sinopse e de descrição na ficha técnica, dentre outros aspectos. Ademais, por meio de questionamentos que abarcam o conhecimento prévio do

¹¹ DIAS, R.; FARIA, R; JUCÁ, L. **Prime 2** – Inglês para o Ensino Médio. São Paulo: Ed. Macmillan, 2010. Cap.3

aluno, sua visão de mundo e de cultura, as autoras buscam incitar o olhar crítico tanto do estudante quanto do professor acerca do que lhes é apresentado no mundo do cinema. Isto é, através de um trabalho multimodal potencializado pelo uso de diferentes gêneros no livro *Prime* (CATTO, 2013), ainda são estimuladas questões culturais e de formação cidadã – tema discutido na subseção seguinte.

Logo, conforme Ramos (2004) apontou, o estudo de gêneros discursivos no inglês para fins específicos parece adequado, pois ajuda o professor na sua prática, fornecendo elementos linguísticos, sociais e culturais para potencializar o desenvolvimento da compreensão do aluno sobre a linguagem em uso e a bagagem cultural impressa nela. Além disso, o trabalho com gêneros discursivos seria uma característica definidora de um curso com a abordagem ESP, isto é, considerando que tais gêneros pertencem a situações comunicativas específicas. Assim sendo, seria por meio da análise deles que se determinaria quais as habilidades que devem ser trabalhadas.

Portanto, a consideração dos gêneros discursivos e suas estruturas seria uma estratégia pertinente, uma vez que se delimita as possíveis necessidades de aprendizado em seu próprio instrumento de uso. Todavia, Ramos (2004) alerta que é preciso evitar o trabalho do gênero discursivo como uma fôrma que não permite variações; é necessário contextualizá-lo (gênero/texto), garantir sua autenticidade e adequação.

Estando a par das principais características relacionadas ao desenvolvimento de um curso de inglês com base na abordagem ESP, volto-me ao meu contexto de ensino para compreender como essa experimentação com o inglês para fins específicos pode se dar.

2.2.3 O ESP no contexto das escolas técnicas

O trabalho nacional com ESP presente principalmente nas universidades, desde a década de 80 no Brasil, tem se tornado realidade também em escolas técnicas, atuais institutos federais. Todavia, aquela efervescência da segunda fase do projeto ESP que suscitou a aplicação dessa abordagem de ensino em cursos técnicos que continham o ensino médio parece ter se esvaecido. Penso que, assim como na minha instituição, provavelmente em outras, o inglês para fins específicos tem se feito mais presente em cursos superiores e subsequentes do que nos técnicos integrados ao médio, os quais ainda carregam as características curriculares de um ensino médio regular. Isso pode explicar a razão das matrizes oficiais, que estão sendo revisadas no atual ensino integrado, e o conteúdo programático da disciplina de inglês com que trabalhava estarem ainda assentados em aspectos sistêmicos da língua alvo.

Observando o histórico e as características da abordagem ESP, percebo que experimentá-la na elaboração e execução da disciplina de inglês vem ajudar a questionar e modificar essa realidade. Ademais, ao recorrer a autores que participaram do projeto e trabalharam em contextos semelhantes de escolas técnicas e/ou ensino médio, noto apontamentos que se fazem relevantes para as minhas escolhas durante a experimentação do ESP nesta pesquisa. Principalmente, aspectos ligados à escolha da habilidade de leitura como foco de trabalho, considerando a área específica ligada ao curso técnico.

Koifman (1996) mencionou a necessidade de trabalhar a leitura instrumental com os alunos de escolas técnicas, elaborando o próprio material com textos das áreas específicas de cada curso. Schliemann (1999) confirmou essa importância do trabalho com textos da área técnica, mas reconheceu que se forem escolhidos somente textos mais específicos corre-se o risco de se fornecer muita informação nova aos alunos, fora da experiência deles, do que já

conheciam. A autora considerou que, nos cursos técnicos, tem-se alunos do ensino médio geralmente com conhecimento prévio, de mundo e habilidades linguísticas mais limitados. Além disso, afirmou que os próprios professores de inglês teriam muita dificuldade para trabalhar somente com textos de áreas específicas, da parte técnica que não conhecem. Por isso, propôs a inclusão de materiais com temas mais genéricos.

Saraiva et al. (1998), que trabalham com adolescentes, reafirmaram a importância de que haja textos com assuntos que motivem os alunos, tópicos do interesse deles, os quais nem sempre estão relacionados às suas necessidades técnicas. Ainda salientaram a importância de se delimitar o trabalho com a habilidade mais necessária, no caso a leitura, em vez de trabalhar com as quatro habilidades linguísticas simultaneamente. Esses autores entendem que, devido ao pouco tempo e o grande número de estudantes em sala, um inglês (leitura) instrumental mais focado e contextualizado surte melhores efeitos.

Reconheço, então, que o foco em uma habilidade linguística – a leitura – , na construção da disciplina de inglês de um curso técnico em agropecuária, meu contexto, tende a ser benéfico tanto para o professor quanto para os estudantes. Além de obter maior efetividade, considerando a carga horária limitada da disciplina, nesse esquema, textos da área técnica podem ser considerados, valorizando o conhecimento dos alunos na área específica, os quais passam a ensinar ao professor sobre o que sabem e têm experimentado na parte profissional do curso.

Entretanto, as observações de Schliemann (1999) e Saraiva et al. (1998) me alertam para não incorrer em um ensino puramente utilitarista, de forma que os alunos venham a entender que o inglês só os serve para ler materiais específicos. Pelo contrário, que haja uma mescla de diferentes temas a serem trabalhados, do interesse desses estudantes, para que possam também estabelecer

outras relações – culturais, lúdicas, prazerosas – com esse idioma, além de construir uma forma de leitura crítica.

2.2.4 Aspectos culturais e de formação cidadã no trabalho com a leitura

Ciente da necessidade de trabalhar com os alunos, por meio da leitura, outros temas além das especificidades da área profissional do curso que escolheram, volto ao elemento que fundamenta a proposta da integração médio e técnico: a omnilateralidade. Marx (1988) já denunciava a existência do trabalhador unilateral e mutilado, criticando a forma de instrução que parcializa o cidadão para um ofício específico, que deixa de lado a sua criatividade, o seu saber sobre o todo (enquanto artesão), a sua completude. Nesse sentido, delimitar o ensino de inglês somente para suprir necessidades de leitura de manuais, artigos, enfim, materiais unicamente relacionados ao profissional seria contribuir para a unilateralidade.

Vian Júnior (2013) mencionou que ainda há professores que se dedicam principalmente ao ensino de questões gramaticais da língua. Logo, muitos docentes de línguas ainda precisam despertar e reconhecer o papel empoderador da linguagem e o ensino de língua como uma atividade libertadora (VIAN JÚNIOR, 2013; FREIRE, 1987).

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) prevê para essa educação integrada um currículo que trabalhe a relação parte-totalidade, substituindo o modelo de segmentação e dualidade entre formação geral e específica por outro que torne possível a interligação entre as duas formações (ZOLIN-VESZ; SOUZA, 2010). Contudo, vai além disso, pois propõe uma formação humana integral. Segundo Zolin-Vesz e Souza (2010), um currículo como esse que almeja a formação completa deve ter o elemento interdisciplinaridade como algo crucial, de forma

que as disciplinas não se sobreponham, mas se interseccionem, buscando elementos em comum ou passíveis de trabalhar em parceria. Conforme os autores, é nesse contexto interdisciplinar que se forma o sujeito crítico, pois o diálogo constante entre conteúdos contribui para a formação de alunos que saibam relacionar e transferir saberes.

Dessa forma, entendo que trabalhar o inglês para a formação cidadã significaria ainda promover conexões diversas entre áreas que venham colaborar no processo de ensino-aprendizagem. Zolin-Vesz e Souza (2010) fazem um trabalho desse tipo por meio de textos com alunos de agropecuária de um curso técnico integrado. A partir de textos relativos à área profissional específica, por exemplo, questionam junto aos alunos as crenças cristalizadas implícitas no que se lê ou no que se carrega consigo antes da leitura (conhecimento prévio e de mundo), promovendo reflexões para a vida e para o trabalho, além do diálogo com outras áreas que se faz possível por meio do material lido. Esse seria um exemplo de prática com o uso da leitura instrumental que pode potencializar a formação cidadã.

Diretrizes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), reforçam a importância da presença da Língua Estrangeira no trabalho interdisciplinar, que deve ocorrer no cotidiano da escola, enfatizando o ensino de línguas como um instrumento para a cidadania, a partir do momento em que envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica. Logo, aprender uma língua estrangeira torna-se também uma oportunidade de conhecer leituras de mundo diversas, despertando, conforme os exemplos apresentados, possibilidades para realizar uma leitura crítica.

Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 228), “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. Afirmando, a partir de Schiffrin (1994 apud MARCUSCHI, 2008), o autor apontou que ler e

compreender são processo equivalentes, e pressupõem habilidade, interação e trabalho. Segundo ele, o ato de compreender/ler não se constitui somente com base na linguística ou cognição, mas é ainda uma maneira de se inserir no mundo, agindo sobre ele na relação com o outro (autor-texto-leitor), dentro de uma cultura e sociedade.

A leitura é, portanto, uma atividade social e colaborativa, uma vez que a percepção é, em grande parte, orientada pelo nosso sistema sociocultural internalizado durante a vida, e “a compreensão humana depende da cooperação mútua” (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Assim sendo, a língua é mais do que um sistema de códigos, tornando-se um conjunto de atividades sociointerativas, históricas e cognitivas; e, nesse contexto, o texto é um evento comunicativo, se realizando na relação interativa [autor-leitor(es)] e na sua situacionalidade (MARCUSCHI, 2008).

Dessa forma, o ato de compreender na e pela leitura não se resume a decodificar, ou apreender significados literais dos vocábulos. De acordo com Marcuschi (2008), compreender seria um processo colaborativo junto a uma atividade inferencial, na qual os sujeitos, a partir de uma informação textual e considerando seu respectivo contexto, constroem por meio de processos cognitivos uma representação semântica. Nesse sentido, a leitura, enquanto compreensão de textos, se pautaria num trabalho construtivo, criativo e sociointerativo.

Por meio dos apontamentos de Marcuschi, percebo que a consideração dos aspectos histórico, social e cognitivo junto à construção da compreensão sobre um texto tente a colaborar ainda para o desenvolvimento de um leitor crítico. Nesse sentido, a ampliação da noção do que é leitura, por muitos ainda entendida como decodificação, implicaria em potencializar as possibilidades do estudante captar e articular com outras visões de realidade, o que contribuiria, por sua vez, para o alargamento da sua própria percepção de mundo.

Fazendo a relação desse conceito de leitura com o aprendizado de línguas estrangeiras, entendo ainda que a formação do sujeito crítico se torna mais plausível de ser estimulada durante as aulas de inglês, visto que conhecer outro idioma está relacionado também a uma ampliação de saber cultural. Assim sendo, o foco do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa deixaria de ser um treinamento linguístico e, de acordo com Tarasheva (2008), exploraria a capacidade de educação intercultural que se potencializa ao aprender uma língua estrangeira.

Segundo essa autora, a relação entre linguagem e cidadania se torna possível, uma vez que conhecer outra língua implica estar apto a entrar em contato com diferentes visões de mundo. Apontando uma maneira de proporcionar um ensino-aprendizagem de inglês junto a uma educação intercultural, Tarasheva (2008) mencionou o trabalho com textos multimodais e materiais fornecidos pela mídia, como, por exemplo, a internet, uma vez que essa é uma grande fonte de contato com outras culturas.

Entretanto, conforme Rocha e Maciel (2013, p. 25), as mídias, assim como as novas tecnologias, não devem ser compreendidas “como autossuficientes, mas como carregadas valorativamente”. Desse modo, elas deveriam ser problematizadas em relação à linguagem, sociedade, educação e poder. Como os autores argumentaram, para realizar uma educação linguística que promova a formação cidadã, é necessário considerar os contextos sócio-históricos e as questões de poder presentes na produção de culturas e discursos. Logo, a fim de que, de fato, essa educação cidadã seja realizada, o ler notícias, por exemplo, não poderia se pautar simplesmente pelo ato de interpretar o que está escrito, mas também pelo uso de criticidade, como reconhece Tarasheva (2008). Seria preciso observar o motivo, a forma, as intenções por trás do que é postado, explorando a habilidade dos estudantes de avaliar os critérios que se relacionam ao que se escolheu expor em determinado texto, e investigando as

questões de poder relacionadas a essas escolhas, que, por sua vez, estão entremeadas de aspectos sócio-históricos e culturais.

Assim sendo, estimular a leitura crítica junto à abordagem ESP seria ainda dar oportunidade para que os estudantes questionem o que lhes é dado, para que expressem suas opiniões e ampliem sua visão de mundo. Nesse sentido, Jordão e Fogaça (2008) igualmente acreditam que o ensino de inglês pode oportunizar a formação cidadã dos estudantes, conforme expressam na citação:

Se concordamos que linguagem é discurso e que o discurso constrói nossos significados, então nós podemos considerar as classes de língua estrangeira nas nossas escolas como o espaço ideal para discutir as maneiras de atribuir significados para o mundo.”¹² (JORDÃO; FOGAÇA, 2008, p. 20).

Isto é, os autores chamam a atenção para a possibilidade dos alunos compreenderem, pelo aprendizado da língua de forma crítica, que há diferentes maneiras de interpretar o mundo, as quais são legitimadas através de critérios construídos social e historicamente, e que podem ser reproduzidos, confirmados ou questionados. Logo, ao aproveitar o contato com a língua estrangeira e seu aprendizado para pensar criticamente sobre o mundo e suas representações culturais, os estudantes podem questionar suas próprias suposições e leituras de mundo, ampliando-as, além de desenvolverem aspectos de cidadania global, enxergando-se como sujeitos críticos, capazes de agir sobre esse mundo (GIMENEZ, 2008).

Khuram (2008) acrescenta a necessidade, portanto, de repensar o currículo proposto para o ensino de línguas. Conforme Hall (2011), estamos em

¹² Tradução minha. Texto original: “If we agree that language is discourse, and that discourse constructs our meanings, then we may consider the foreign language classrooms in our schools as the ideal space for discussing the procedures for ascribing meanings to the world.”

um mundo de identidades plurais; desse modo, livros de inglês baseados em identidades fixas e/ou estereótipos precisam ser reavaliados e modificados. Os estudantes deveriam ter acesso a mais de uma experiência cultural por meio desses materiais, a fim de criarem uma consciência global e até mesmo reconhecerem aspectos em comum com outras culturas (KHURAM, 2008). Por isso, penso que a característica do ESP de confecção das unidades didáticas venha colaborar nesse sentido, assim como a criação de um livro de recursos¹³ com sugestão de atividades, de acordo com Jordão e Fogaça (2008), que explorem a multiplicidade identitária e cultural. Esses últimos poderiam ajudar professores que não dispõem de muito tempo para a preparação de aulas ou têm dificuldade em colocar em prática essa abordagem de ensino.

Enfim, parece-me viável a proposição de se trabalhar o inglês para fins específicos, realizando uma leitura crítica. Contudo, o que me questiono, assim como Jordão e Fogaça (2008), é o quanto de língua materna seria necessário na aula de inglês para que os objetivos de formação do sujeito crítico e o aprendizado da língua estrangeira aconteçam. Pelo que me parece isso depende do contexto, do situado.

Diferentemente de Hillyard (2008) que trabalhava com alunos proficientes em inglês na Argentina; dos estudantes de ensino médio que recebo, são poucos que já têm conhecimento significativo sobre o idioma. Imagino, então, que discussões promovidas sobre os textos com vistas a um exercício de criticidade acabem acontecendo em sua maioria em português, assim como é previsto que a língua materna seja o idioma de instrução no ESP. Dessa forma, entendo que as capacidades linguísticas desenvolvidas em inglês acabem sendo limitadas à leitura interpretativa, uma vez que os estudantes precisariam da língua alvo principalmente para compreender e interpretar os textos. Já para a

¹³ Esse livro de recursos (tradução minha) é chamado pelos autores (JORDÃO; FOGAÇA, 2008) como *Resource Packs*.

formulação de questionamentos críticos, a língua materna se tornaria mais adequada, considerando que a comunicação com os alunos e entre eles, ao olhar de forma crítica o que se apresenta nos textos, aconteceria mais livremente, com maior propriedade e de forma mais participativa dessa maneira.

De fato, questões como essa em relação ao uso da língua materna ou estrangeira durante a aula, além do estabelecimento de estratégias para a formação crítica e cidadã, estão correlacionadas à prática de sala de aula. Tanto o contexto de docência, a modalidade de ensino técnico integrado, quanto a abordagem de ensino de língua adotada, o inglês para fins específicos, vão influenciar ou ainda dar fundamento às escolhas pedagógicas. Logo, o que se faz essencial para essa dinâmica de ensino, no sentido de confeccioná-la, estruturá-la, revisá-la, adaptá-la e/ou melhorá-la, é a disposição do docente à dialogicidade (FREIRE, 1996) e à reflexão crítica sobre essas ações/escolhas, entendendo tal processo reflexivo como parte de sua docência e autoformação. Nesse sentido, desenvolvo a seguir argumentações sobre essa formação como atividade contínua.

2.3 Formação docente

O processo de ensino-aprendizagem que se baseia na falta de diálogo, em modelos fechados, simplesmente na execução de metas burocráticas, em absolutismos ou métodos pouco significativos, ante as necessidades de nossos dias, precisa ser reavaliado (FREIRE, 1996; CELANI, 2004). Faz-se necessário, segundo Celani (2004, p. 44), abandonar os “velhos mapas”, obsoletos, os quais levam sempre aos mesmos pontos de chegada pelos mesmos caminhos, por vezes, sem, de fato, conduzir a resultados significativos para quem navega; e criar “novos mapas”. Isso não significa jogar fora o que já deu certo, mas

reavaliá-lo, tentando outras possibilidades, rearranjando o velho com o novo em vista de produzir sentidos diversos.

A perspectiva de mudança constante presente na atualidade tem engendrado uma necessidade de se recriar, repensar o que foi feito, deixar de lado o que não tem sentido e refletir sobre perspectivas de ensino-aprendizagem que resultem em mudanças, melhorias e transformações da prática. Conforme Freire (1996), tais processos de reflexão e ação, transpostos em práxis, fazem parte da constituição docente. Nesse sentido, percebo que olhar de maneira investigativa o meu próprio trabalho pedagógico pode interferir na minha formação, potencializando possibilidades de transformações didáticas e desmitificando construções simbólicas sobre o ser docente, refletidas nas minhas escolhas e práticas pedagógicas.

Práticas reflexivas que colaboram na formação docente, como a proposta nesta investigação, já foram ou ainda são objeto de pesquisa de outras pesquisadoras, como Maria Alba Antonieta Celani que, além de ser precursora da área de Linguística Aplicada no país (MOITA LOPES, 2013) e a responsável pelo desenvolvimento do inglês para fins específicos na década de oitenta (CELANI, 2005; RAMOS, 2009), faz parte do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL (Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística). Juntamente com ela, outros autores mencionados neste trabalho integram o mesmo GT: Carla Lynn Reichmann, Fernanda Coelho Liberali, Maria Cecília Camargo Magalhães, Rosinda de Castro Guerra Ramos, Tania Regina de Souza Romero e Telma Nunes Gimenez.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a partir da década de 80, aspectos didáticos relacionados à qualidade do processo ensino-aprendizagem e à consideração da relação interativa entre professor e aluno passaram a ser considerados com maior vigor em países industrializados. Segundo a autora, foi

a preocupação gerada em torno desses dois aspectos que levou professores a adotarem o hábito de investigar a própria prática pedagógica, buscando a melhor maneira de trabalhar os conteúdos de sala de aula. Tais práticas investigativas viriam ajudar a formar o professor no cotidiano profissional, auxiliando-o a rever seus conceitos sobre a docência.

Gimenez (1998) afirmou que não é mais possível falar em formação de professores e ignorar a prática reflexiva imbuída nela. A autora se baseia em Richards e Nunan (1990), os quais defenderam a educação de professores, em detrimento do que parecia ser um treinamento para a docência. Eles defendiam uma formação em que os profissionais estivessem aptos a lidar com os desafios situacionais e contextuais, implicando a adoção de uma postura investigativa sobre as próprias ações.

Nesse sentido, esses pesquisadores apontaram para a necessidade de proporcionar, durante a formação dos futuros docentes, experiências didáticas que os levassem a gerar questionamentos, teorias e hipóteses, e a refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem (GIMENEZ, 1998). Os PCNs de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 109) ainda complementam essa argumentação ao mencionarem “a necessidade de investimento na formação continuada dos professores, dos que já estão em sala de aula, proporcionando a eles um momento de reflexão sobre as ações pedagógicas, a fim de questioná-las e alterá-las, e o envolvimento em práticas de investigação”.

Dessa forma, tanto na formação inicial quanto na continuada, o aspecto reflexivo-crítico tem se mostrado essencial. Entretanto, a formação de professores não acontece somente na graduação, ou em situações formativas institucionalizadas, como pós-graduações. Conforme Freire (1996) ressaltou, esse formar-se é um processo permanente, contínuo, que se realiza no “velejar” da profissão, no dia-a-dia, quando há reflexão crítica sobre a própria prática. Assim, ao se questionar sobre as ações rotineiras em sala de aula, o professor

abre espaço para um diálogo mais frequente entre si mesmo e o seu ser docente; colocando suas preferências didáticas sob um olhar investigativo, com base em um aporte teórico. Ocorre, então, um distanciamento epistemológico da própria ação docente, tornando-a objeto de análise (FREIRE, 1996). Quando analisa a prática a fim de melhorá-la, o professor se aproxima dela, apropriando-se, assim, mais conscientemente, de suas escolhas em sala de aula.

Segundo Perrenoud (2002), ao se colocar à distância da ação didática, o professor pode analisá-la de maneira mais reflexiva, fazendo uma retrospectiva, na tentativa de entender como se deu a aula, repensando as atitudes que tomou ou que deveria ter tomado diante de determinadas situações. Nesse processo, o docente pode fazer um balanço dos prós e contras relacionados às suas ações, e essa experiência terá o propósito de auxiliá-lo no momento de planejar ações futuras, que decorrerão de acontecimentos semelhantes ou novos.

Tal ato de distanciamento epistemológico que proporciona mudanças didáticas e a construção de novas rotas pedagógicas é compreendido, conforme Lüdke (2001), como uma prática de pesquisa inerente à docência. Nesse sentido, o professor assumiria característica de pesquisador. Por isso, Bortoni-Ricardo (2008) alertou que esse profissional não se utiliza, simplesmente, de saberes já produzidos por outros pesquisadores, mas busca também construir conhecimentos sobre seus problemas pedagógicos, com o intuito de melhorar sua prática docente e superar suas deficiências. A autora ainda complementou que é essa característica investigativa que distingue o professor-pesquisador dos demais da categoria.

A partir disso, compreendo que o olhar crítico e o processo de reflexão sobre as próprias práticas e tomadas de decisão é uma ferramenta fundamental à docência.

2.3.1 O Professor Reflexivo e a Reflexão Crítica

A reflexividade relacionada à formação docente tem sido abarcada, de acordo com Libâneo (2010), em pesquisas brasileiras da área de educação desde 1960, mais notavelmente no final da década seguinte, a partir da proposta de Paulo Freire, já mencionada, que incentivava o professor a questionar as suas práticas a fim de transformá-las, realizando um processo de ação-reflexão-ação. De fato, eleger uma data para delimitar o início de pesquisas que se valem do tema da reflexão por parte do educador é um tanto arbitrário (LIBÂNEO, 2010), uma vez que a reflexividade sempre existiu, e é parte característica dos humanos enquanto seres racionais (PIMENTA, 2010; LIBÂNEO, 2010).

Conforme Libâneo (2010), o ato de refletir corresponde a uma autoanálise das próprias ações de forma individual ou coletiva. Entretanto, como Monteiro (2010, p. 119) afirmou, com base em John Dewey, a reflexão não deve ser entendida como qualquer operação mental, ela requer “esforço consciente e voluntário, ou seja, tem método e intenção.” Sendo assim, entendo que por mais que seja concebida como ação humana, aparentemente natural, a atividade reflexiva dá margem a nuances que nos permitem atentar para a necessidade de defender a sua importância no exercício da docência. Considerando que o movimento reflexivo varia, por exemplo, em relação à sua concepção (Quem reflete?), objeto (Sobre o que reflete?), forma (Como reflete?) e intenção (Para que reflete?), as pesquisas que apontam para o uso da reflexão na prática docente não me parecem redundantes, ainda diante da observação de que a reflexividade é característica racional humana.

No caso desta investigação, por exemplo, o ato reflexivo se foca na professora-pesquisadora que reflete sobre suas práticas, isto é, a concepção reflexiva parte de uma função identitária (profissional): o ser docente. E o seu objeto de reflexão são ações didáticas numa disciplina de inglês de um curso

integrado em agropecuária. A forma com que reflete se baseia na reflexão crítica, explicada ao longo desta seção, com o seu registro por meio de diários; e a intenção reflexiva se marca por uma busca de melhorias na prática, considerando o contexto de trabalho e, conseqüentemente, levando a uma autoformação.

Tais características que relacionam a prática reflexiva à docência dão a ela um propósito formativo, diferenciando-a de uma reflexão comum/qualquer. Essa junção da reflexão ao fazer docente culminaria, então, no que vem sendo chamado de professor reflexivo.

Pimenta (2010), assim como Libâneo (2010), entende a reflexão enquanto atividade humana e, por isso, chamou a atenção para o modismo, ocorrido a partir dos anos 1990, em relação a esta expressão “professor reflexivo”. Segundo a autora, há uma confusão quanto ao ato reflexivo nessa expressão, o qual vem sendo entendido por muitos como um mero adjetivo da atividade docente. De acordo com ela, a expressão “professor reflexivo” indicaria mais que um atributo do professor, ela seria um conceito derivado de um movimento que se preocupava com a formação de professores.

Conforme Pimenta (2010), Donald Schön, inspirado pelas teorias de John Dewey sobre a experiência e a reflexão na experiência, foi um dos pioneiros nesse movimento do professor reflexivo. Ele propôs a reforma do currículo de formação docente – o qual, na década de 1980, apresentava a ciência e, posteriormente, a prática, como elementos dissociados –, apontando, então, para a importância da construção de conhecimento sobre a ação durante a atividade pedagógica. O saber-fazer (conhecimento tácito), segundo o pesquisador, somado à uma reflexão na ação, transcorrida no imediato da aula, resultaria em experiências didáticas. Essas últimas, por sua vez, desafiadas por novas situações e contextos, seriam seguidas por uma reflexão sobre a ação, em que se problematizaria o já ocorrido em sala de aula em busca de outras

soluções. Conforme Schön, esses processos reflexivos deveriam estar presentes na formação do educador, de maneira que o profissional estivesse apto a lidar com os desafios diários da docência. (PIMENTA, 2010; ROMERO, 1998)

Teorias como essa ajudaram a cunhar o conceito de professor reflexivo, por estimular o docente a avaliar as suas ações pedagógicas como parte de sua formação. Entretanto, baseada em Liston e Zeichner (1993 apud PIMENTA, 2010) indicou a existência de um reducionismo desse conceito, advindo da própria teoria de Schön, a qual, conforme a autora, ignora o contexto institucional, pregando a prática reflexiva em si. Isso, segundo Pimenta, levaria a um possível pragmatismo, reduzindo a reflexão a um fazer técnico, e a um individualismo, que coloca o ato reflexivo como solução dos problemas da prática, sem incentivar possibilidades emancipatórias para além da sala de aula.

A autora não contestou a contribuição da perspectiva da reflexão para a docência, mas previu a necessidade de alguma teoria presente nesse processo, fora ao conhecimento tácito. Teoria que venha oferecer aos professores fundamentos para a análise de suas próprias ações, considerando contextos históricos, culturais, sociais e organizacionais. Além disso, ela defendeu uma reflexão coletiva, no sentido de que os docentes compreendam seus atos como políticos e se comprometam com objetivos democráticos emancipatórios, como a sua participação na discussão de currículos e a luta pela melhoria das condições escolares – elementos que interferem na docência diária.

Concordo com Pimenta (2010), ao mencionar a necessidade de se pautar teoricamente na realização do processo reflexivo, de considerar os contextos de atuação ao refletir e de buscar uma reflexão que traga resultados para além das ações situacionais da aula. No caso desta pesquisa, eu reflito sobre as minhas práticas a fim de melhorá-las dentro do novo contexto da integração, o que pode vir a resultar na mudança de currículo da disciplina, assim como já estão sendo discutidas as matrizes dos cursos técnicos integrados entre os professores da

instituição em que trabalho. Logo, penso que, ainda que o processo reflexivo realizado por mim não se caracterize como coletivo no sentido de passar por discussões em grupo, ele não deixa de se fazer coletivo, por contar com outras vozes teóricas que ajudam a analisar os registros reflexivos, e nem de resultar em mudanças para além da sala de aula, como uma reformulação do currículo da disciplina. Mesmo que essa se realize como forma de militância (GALLO, 2008), no desenrolar das aulas.

Estamos cientes da existência de uma educação maior, das políticas públicas de educação, dos parâmetros e dos planos decenais, que, segundo Gallo (2008), é elaborada pelas mentes pensantes a serviço do poder, e se denomina como o institucionalizado. Percebo que Pimenta (2010) advoga por um professor reflexivo que seja capaz de lidar com essa educação, se fazendo presente nessas discussões, interferindo em planejamentos dessa educação maior ainda que no âmbito de sua escola. Contudo, compartilho da argumentação de Gallo (2008, p. 64) sobre a educação menor, como “ato de revolta e de resistência”, entendendo a sala de aula como lugar de militância, em que se contextualiza e singulariza o ato de educar. Nesse sentido, a educação se torna ainda mais um ato político, enquanto resistência à currículos pré-formulados e mandatórios, se realizando e se (re)criando no ambiente da sala de aula enquanto fragmentação e rizoma, que viabiliza conexões entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, sem a preocupação com a instauração de falsas totalidades.

O que almejo argumentar é que, mesmo se não houver resultados que atinjam o institucionalizado, produzindo mudanças maiores no âmbito da escola, o professor reflexivo, assumindo também um papel de professor militante, não deixará de agir politicamente. O ato político se fará presente ao resistir, ainda que dentro da sala de aula, o mandatório /o planejado institucionalmente, que pode não lhe servir e nem a seus estudantes, e criar novos mapas (CELANI, 2004) – lembrando que esses últimos também não se constituam como imutáveis

e obrigatórios. É aí que a reflexão se fará ainda mais fundamental, enquanto ponto de partida para construir outras possibilidades mais adequadas e contextualizadas.

Logo, estando a par do papel político presente na atividade docente, intermeado pelo movimento de reflexão; a discussão, a partir daqui, não mais se pauta no conceito do que é ou como ser professor reflexivo, mas sim em como realizar essa reflexão de maneira que mudanças significativas aconteçam, visando o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, é oportuno observar que há diferenças de método no movimento reflexivo, as quais vão influenciar nos resultados produzidos por tal atividade.

Van Manen (1977 apud LIBERALI; ZINGIER, 2000) mencionou que há três principais tipos de reflexão: técnica, prática e crítica. No tipo técnico, o professor estaria preocupado em manter o controle de suas ações, utilizando teorias sem de fato refletir sobre suas práticas, seria como procurar receitas prontas de como lecionar. No prático, a preocupação estaria na busca de soluções para a docência diária, contudo, essas soluções se baseariam no senso comum, não teria estudo mais aprofundado sobre tal problema, sua origem e razão. Finalmente, no tipo crítico, a reflexão seria mais ampla, no sentido de que o professor repensaria suas práticas, questionaria suas tomadas de decisão, buscaria informação teórica que explicasse e/ou refutasse suas ações, procurando se recriar. Enfim, nesse último caso, o docente se tornaria investigador das próprias práticas, realizando tal distanciamento epistemológico, incentivado por Freire (1996).

A reflexão crítica se mostra, então, o processo reflexivo mais completo das três, além de ser o que se adequa à necessidade exposta de elaborar novos mapas (CELANI, 2004). O conceito de prática reflexivo-crítica refere-se à possibilidade de professores questionarem sua rotina pedagógica em sala de aula, com o intuito de reverem os acontecimentos a partir de um olhar

investigativo, que desencadeie uma intenção de desenvolvimento e novos reposicionamentos (MAGALHÃES, 2004). Em outras palavras, a ideia de incutir a reflexão crítica no cotidiano dos docentes é proporcionar, de acordo com Romero (2004a), a possibilidade de eles se voltarem às próprias práticas, envolverem-se com elas, analisando-as, para a partir delas aprenderem e, então, melhorarem-nas.

Com base nos apontamentos de Magalhães (2004) sobre os aspectos envolvidos na reflexão crítica, encontrei em Smyth (1992), que se fundamentou no trabalho de Paulo Freire (MAGALHÃES, 2004; ROMERO, 2004a), formas de ação estruturais para a condução desse processo reflexivo. De acordo com esse autor, são quatro ações: (a) descrever, mediada pela pergunta “O que faço?”; (b) informar, por meio da pergunta “Qual a fundamentação teórica para minha ação?”; (c) confrontar, orientada pela pergunta “Quero ser assim?” ou “O que as minhas práticas revelam sobre meus valores e representações sobre o ensino?”, ou mais especificamente no caso deste projeto, “Como estou contribuindo para a formação integrada e cidadã de meus estudantes?; e (d) reconstruir, instigada pela pergunta “Como posso agir de forma diferente?” (LIBERALI; ZYNGIER, 2000, p. 11). Essas perguntas serviriam de roteiro, conforme Liberali (1999, 2004); Liberali e Zyngier (2000) e Romero (2004a), para a elaboração de diários de aula que focalizariam as práticas do professor e suas reflexões acerca dessas práticas.

Logo, a reflexão crítica nesses moldes contemplaria: primeiramente, a descrição de como se deu a aula; em segundo lugar, a informação sobre as razões ou cunho teórico das escolhas feitas para aquela aula; em terceiro lugar, a confrontação sobre as premissas e consequências culturais, sociais e políticas dessas escolhas; e por último, a reconstrução da aula a partir da reflexão sobre o que ocorreu, apresentando como poderia ser diferente (LIBERALI; ZYNGIER, 2000) para se ir ao encontro de um ensino-aprendizagem que contemple tanto a

formação cidadã quanto a formação para o trabalho, como pretende o instituto foco. O docente poderia, então, repensar e transformar suas práticas, dando continuidade à sua formação.

Levando em conta o dilema profissional que me impulsiona a investigar minha prática, a reflexão crítica me parece, então, ser um caminho apropriado. Direciono-me, a seguir, a discutir como pode se dar o registro dessa atividade reflexiva.

2.3.2 A Pesquisa Narrativa e a Produção Diarista

Sacristán (2010) comentou que há uma certa tendência em converter os docentes em profissionais reflexivos. Entretanto, o pesquisador mencionou que geralmente quem faz a pesquisa e reflete não são os professores que estão em sala de aula, ainda mesmo porque esses últimos não têm tempo e condições para se dedicar a essa atividade. De fato, o tempo é uma variante que interfere na disponibilidade do professor à reflexão, por isso que muitas vezes a atividade reflexiva é incentivada em e por programas de pesquisa institucionalizados dentro da própria formação docente inicial, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou programas de formação continuada, como pós-graduações.

Eu me coloco para refletir, por exemplo, a partir do movimento da minha pesquisa de mestrado, uma vez que descobri durante esta investigação a importância da prática reflexiva ligada à docência diária. Todavia, discordo em parte do pesquisador Sacristán (2010) ao dizer que de maneira geral os professores que não estão em sala de aula são os que refletem e pesquisam, uma vez que na minha pesquisa, a exemplo de outras (PANIZ; FREITAS, 2011; ZOLIN-VESZ; SOUZA, 2010; SARAIVA et al., 1998; SCHLIEMANN, 1999) assumo o papel de professora-pesquisadora e professora-reflexiva com o foco

nas minhas ações pedagógicas. Não é o outro que fala e pesquisa sobre mim, mas sou eu mesma.

Nesse sentido, como professora-pesquisadora (BORTONI-RICARDO, 2008) trabalho com a perspectiva da pesquisa narrativa, visto que a reflexão-crítica realizada por mim parte do registro das minhas práticas didáticas em forma de narrativas autorais. Esse registro, segundo Freitas (2000), ajuda a ressignificar e reorganizar a ação pedagógica, além de contribuir para a memória educativa, a fim de que o trabalho do professor não fique relegado à rotina.

De acordo com Clandinin e Huber (2010), a pesquisa narrativa é uma maneira de pensar sobre a própria experiência através de um olhar investigativo. Connelly e Clandinin (1990) estabeleceram a importância educacional da pesquisa narrativa enquanto método e fenômeno de investigação, uma vez que ela abarca teoricamente aspectos da vida humana contada; a experiência vivida, por exemplo, pelo professor em sala de aula.

Conforme esses autores, tal tipo de pesquisa na área de educação se baseia na premissa de que os seres humanos são contadores de histórias por natureza, e de que a investigação pela narrativa traz à tona as maneiras com que esses sujeitos experienciam o mundo. Dessa forma, o ato educativo entendido como a construção e reconstrução de histórias sociais e pessoais acolhe bem essa perspectiva de pesquisa, visto que os estudantes e professores são ao mesmo tempo narradores e personagens das suas próprias histórias e de histórias alheias (CONNELLY; CLANDININ, 1990).

Mello (2010) afirmou, fundamentada em Connelly e Clandinin (2000 apud MELLO, 2010) e Connelly e Clandinin (2004 apud MELLO, 2010), que a narrativa nesse tipo de investigação seria simultaneamente o fenômeno estudado e o método de pesquisa. Nas palavras da pesquisadora:

Ao narrar uma experiência, tenho a experiência narrada como fenômeno estudado e é ao narrar que reflito sobre o fenômeno e componho sentido sobre o mesmo. O narrar, portanto, é o meio para ter a experiência (o fenômeno) como foco/objeto de estudo e é também, o método investigativo para interpretá-la. (MELLO, 2010, p. 173).

A autora apontou que a narrativa é fenômeno e método, uma vez que o pesquisador, nesses casos, age como autor e ao mesmo tempo investigador da história, sendo imprescindível, portanto, o fato de que quem analisa e estuda o fenômeno esteja a par da experiência vivenciada. O que não impede, segundo ela, que a pesquisa narrativa aconteça de maneira colaborativa, em parceria pesquisador-participante, vivendo a experiência investigativa juntos e, assim, se tornando co-autores. Diferentemente do que se propõe neste trabalho, no qual a mesma pessoa, a própria professora-pesquisadora, narra e investiga o fenômeno narrado.

Segundo Connelly e Clandinin (1990), pelo seu foco na experiência e no aspecto qualitativo da vida e da educação, a narrativa estaria situada no centro da pesquisa qualitativa, a qual, conforme Tozoni-Reis (2010), tem uma abordagem mais dinâmica e extensiva. De acordo com a autora, a investigação qualitativa leva em consideração a subjetividade existente nas relações humanas, sem diminuir a validação científica da pesquisa.

Complementando a caracterização da pesquisa narrativa, Clandinin, Pushor e Orr (2007) mencionaram a necessidade da exploração de três elementos comuns ao se realizar esse tipo de investigação: a temporalidade, a socialidade e o lugar. Na pesquisa narrativa, torna-se necessário, portanto, compreender que as pessoas, lugares e eventos estão sempre em transição, num termo de relação presente-passado-futuro; que as condições sociais, assim como as pessoais, interferem na constituição narrativa, como o ambiente, forças, fatores e pessoas próximas, além do contexto individual; e que cada lugar onde os eventos narrados acontecem terão impacto diferente em cada experiência.

Logo, é importante se dar conta de que o produto narrativo é influenciado pelo momento em que se escreve ou fala, e também pelo núcleo social e físico no qual se está inserido. Rosseti-Ferreira et al. (2004) alertou que o contexto no qual o sujeito está envolvido interfere na maneira com que ele olha para sua história e influencia, portanto, ainda que de forma não consciente, o que esse indivíduo traz à tona por meio do seu narrar. Por isso, a exposição de determinados fatos ao invés de outros é significativa.

Todavia, talvez por reconhecer que o fato narrado é influenciado pelo viés de quem conta, quando conta e onde conta, segundo Paiva (2005), a pesquisa que usa relatos de experiência (narrativas) ainda sofre algum tipo de preconceito na comunidade acadêmica. Conforme a autora, o pesquisador que colhe seus dados por meio de narrativas é frequentemente confrontado sobre a veracidade do fato narrado. O que, de acordo com ela, leva a outra questão: “Existe realidade ou ela é também uma construção?” (PAIVA, 2005, p. 265). De fato, o que temos são representações parciais da realidade, advindas das formas como cada um vê o mundo. Assim sendo, não existe neutralidade ou impessoalidade ao se fazer ciência e, portanto, a pesquisa narrativa não deve ser desmerecida por lidar com um viés situacional e subjetivo.

Estando a par das características desse tipo de investigação que tem como fenômeno e método a narrativa, da sua validação, e levando em conta o tempo, o entorno social e o lugar como influenciadores desse narrar; apresento fundamentos teóricos sobre como o registro das experiências narradas pode se realizar. Conforme Reichmann (2013) mencionou, há diversas formas de registrar as narrativas no contexto da pesquisa em educação: autobiografias, relatos reflexivos, histórias de vida, memoriais, portfólios, webfólios, blogs reflexivos e diários. Apesar da vasta gama de possibilidades, nesta pesquisa me atenho aos diários, instrumento que escolho para registrar o narrar sobre a sala de aula e a atividade reflexiva-crítica.

De acordo com Freitas e Medrado (2013), a necessidade do homem de registrar suas vivências é algo histórico, as inscrições rupestres são uma prova disso. Diários de viagem ou diários de bordo foram utilizados ao longo da história para armazenar experiências e feitos (ROMERO, 2013). No campo acadêmico, o uso desse instrumento vem crescendo. Antes o que era denominado majoritariamente como diário de campo, servindo para monitorar o cotidiano do pesquisador durante uma investigação, como complementação à pesquisa, hoje passa a ser também usado como captador de dados para análise e discussão. Os diários acabam assumindo, em pesquisas qualitativas e principalmente da área de educação, o papel de instrumento e objeto da pesquisa, obtendo, conforme as investigações, nomenclaturas diversas (REICHMANN, 2013): diários de formação, diários dialogados, diários de aprendizagem, diários reflexivos, diários de aula, dentre outros.

Os diários de formação, usados na pesquisa com professores por exemplo, teriam o objetivo de entrelaçar o fazer, o refletir e o dizer da profissão docente. Segundo Dornelles e Irala (2013), que utilizaram esse tipo de diário numa pesquisa com reflexão coletiva entre professores em formação inicial e em formação continuada, esse instrumento recebeu a denominação “de formação” porque possibilitou por meio da escrita a ressignificação da experiência e, conseqüentemente, interferiu na formação docente.

Já os diários dialogados, utilizados por Perez (2013), Pereira (2013) e Reichmann (2013), como a denominação já explícita, pressuporiam uma reflexão coletiva, uma vez que o diário dialogado aconteceria como uma interação escrita, de forma semelhante à escrita de cartas (REICHMANN, 2013). Nesse sentido, o registro é colaborativo e a reflexão coletiva é inerente à confecção do diário. Conforme Pereira (2013), esses diários dialogados devem ser escritos em conjunto, por exemplo, pares de aprendizes ou de professor-aprendiz. Seria uma pesquisa narrativa que se realiza de forma colaborativa.

Além de se ressignificar pela sua própria escrita, o sujeito ainda tem a visão do outro sobre o que ele escreve, ajudando-o a interpretar situações e a construir outras possibilidades.

Por sua vez, os diários de aprendizagem, geralmente usados na formação inicial, objetivariam uma reflexão aprendiz-professor. Conforme Tápias-Oliveira (2013) que utilizou essa ferramenta em sua pesquisa, o uso desse instrumento pode ajudar a compreender a construção identitária profissional desses sujeitos ainda no início da graduação.

Os diários reflexivos, em sua instância, já delimitariam a reflexão, individual ou coletiva, como componente essencial desse registro, impedindo a confecção de um texto puramente descritivo. Freitas e Medrado (2013) e Dias (2013) optaram pelo uso desse tipo de diário, entendendo-o como exame crítico da atividade docente. Seria parte de um processo em que o sujeito busca se conhecer por meio do distanciamento de si e de sua prática, o que o levaria a compreender melhor suas razões e ações, transformando-as. De acordo com Dias (2013, p. 48), os diários reflexivos são espaço de “(trans)formação profissional, no qual encontramos exemplos concretos de representação, ressignificação e reorganização do trabalho docente.” Complementando, Freitas e Medrado (2013) afirmam que não há uma estrutura preestabelecida para o registro nesses diários, entretanto, o pesquisador pode orientar/escolher a maneira de redigi-lo em consonância com os objetivos da pesquisa.

Os termos apresentados até aqui me parecem variações de acordo com o propósito da investigação com o uso dessa ferramenta chamada diário. Todavia, por mais que estejam ligadas a pesquisas da área de educação, as nomenclaturas desses diários não pressupõem diretamente registros sobre o fazer docente, possibilitando outros vieses para a sua confecção ou abrangendo narrativas que vão além da sala de aula. Isso se mostra diferente na denominação: diários de aula, a qual explicitamente já indica uma relação com a prática pedagógica.

Zabalza (1994), Zabalza (2004), um dos precursores no uso de diários em pesquisa com professores, utilizou-se do termo diários de aula. Ele explicou que tais textos são registros sistemáticos dos professores, e que permitem a documentação da atividade docente, além de suas emoções e sentimentos em relação a essa prática. De acordo com o pesquisador (ZABALZA, 1994, p. 13), esses diários se constituem como “[...] documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. Pode-se dizer então que são documentos pessoais, mas não necessariamente privados, encaixando também “na linha de narrações autobiográficas”; e numa investigação, tornam-se ainda “*corpus* para análise do pesquisador e do próprio professor.” (ZABALZA, 1994, p. p. 14).

Zabalza (1994) apresentou o uso desse instrumento não só como uma ferramenta de coleta de dados de cunho qualitativo para o pesquisador, mas como um método de investigação qualitativa para o próprio professor em sala de aula, contribuindo para o ato diário da formação docente. Essa característica ‘instrumento e resultado’ dos diários se faz presente de modo geral independente da sua nomenclatura, a partir do momento que essa ferramenta é usada, como foi visto nas demais pesquisas, para a obtenção de dados e também para a reflexão do docente sobre suas ações didáticas.

Segundo o autor, a estratégia investigativa com o uso dos diários de aula contempla a articulação entre as perspectivas descritiva e reflexivo pessoal, contribuindo, com a auto formação docente, ao proporcionar a revisão contínua da prática pedagógica experimentada. Além disso, fornece dados significativos sobre a constituição da docência diária. Ainda de acordo com Miguel Zabalza, por meio dos diários de aula, é possível verbalizar situações e percepções da sala de aula, as quais podem até mesmo ajudar o professor a se autoentender nas suas perspectivas e frustrações.

Esse pesquisador realizou investigações usando os diários de aula e verificou que tal instrumento se mostrou adequado para a investigação dos meandros que perpassam a docência – os dilemas dos professores, suas escolhas em sala de aula, suas percepções em relação ao processo ensino-aprendizagem, entre outros. Contudo, admitiu que nem todos os tipos de diários produzidos pelos professores forneceram *corpus* ideal para análise. Alguns diários eram organizadores estruturais das aulas, outros só descritores de tarefas e ainda outros expressavam, majoritariamente, características dos alunos e professores. De acordo com o autor, o tipo que mais forneceu elementos para análise foram diários mistos que continham descrição de atividades realizadas e percepções subjetivas dos professores.

Logo, por meio da pesquisa de Zabalza (1994), entendo que a não delimitação de elementos estruturais para a produção dos diários de aula pode resultar em diferentes tipos de documentos. Sant’Ana (2013) parece entender isso, e delimita, portanto, o que os diários irão abranger na própria nomenclatura que dá a esse instrumento na sua pesquisa com professoras em formação inicial. Ela denomina a ferramenta como “diários reflexivos de aula”, dessa forma, fica explícita a necessidade de que os relatos sejam sobre as ações didáticas e que contenham comentários reflexivos sobre tais práticas.

Nesse sentido, buscando já tornar claro para o leitor que a confecção do diário utilizado nesta pesquisa se pauta nas minhas práticas executadas durante a aula, atravessadas por um teor reflexivo, adoto assim como Sant’Ana (2013) a designação “diários reflexivos de aula”. Além disso, a fim de eleger um roteiro comum para a construção desses diários, estimulando, de modo mais direto, comentários reflexivos sobre as minhas ações pedagógicas, sigo, de forma mais aproximada, a linha da reflexão crítica. Oriento, portanto, meu registro pelas quatro formas de ação: descrição, informação, confrontação e reconstrução, as quais já foram apresentadas no final da subseção anterior sobre reflexão crítica.

Considerando que o objetivo que impulsiona o registro nos diários é demarcado pela reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas, faz-se necessário também compreender aspectos teóricos que influenciam a escolha de determinadas ações didáticas. Logo, apresento no próximo item noções sobre como pode se dar a mediação pedagógica.

2.3.3 Mediação Pedagógica

Magalhães e Rojo (1994), ao analisarem padrões de interação usados nas aulas de leitura em língua inglesa de escolas públicas e privadas, reafirmaram que o aprendizado de uma língua é permeado por fatores sócio-interacionais. As autoras apontaram que a teoria psicopedagógica do sociointeracionismo de Vygotsky seria uma base imprescindível para o desenvolvimento do inglês instrumental.

Conforme Romero (2007a), Vygotsky é um dos intelectuais que tem exercido considerável influência nos delineamentos da educação desde o século passado, juntamente com Piaget. Todavia, diferentemente da ênfase biológica e na relação indivíduo/objeto dada pelo prisma piagetiano, a teoria vygotskyana sobre a aprendizagem e o desenvolvimento considera os aspectos social, histórico e cultural como fatores indispensáveis na construção de significados pelo aprendiz. Além disso, partilha da abordagem monista de Espinoza, filósofo holandês, a qual supera o dualismo cartesiano corpo e mente, afeto e cognição. Como Oliveira e Rego (2003, p. 19) mencionaram:

[...] o sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido).

Segundo Oliveira e Rego (2003), Vygotsky defendia a ideia de que nascemos com emoções primitivas originais – mais instintivas em relação à autoconservação – e, conforme vamos nos desenvolvendo, convivendo em sociedade, aperfeiçoamo-nas em emoções superiores complexas – constituídas enquanto fenômeno histórico e cultural. É o viver em sociedade que capacita o ser humano a controlar impulsos, emoções e sentimentos primitivos por meio de ferramentas culturais, não deixando que a afetividade tome conta; contudo, o afeto não deixa de estar presente, assim como a racionalidade. Processos afetivos e cognitivos estão imbricados no sujeito que se constitui socialmente (OLIVEIRA; REGO, 2003). Nesse sentido, levar em conta o interesse do aluno, seu *background* e seu contexto (social, cultural e histórico), além dos aspectos intelectuais, é parte da docência influenciada por essa teoria – tais características se fazem perceptíveis no inglês para fins específicos –, assim como proporcionar diferentes tipos de interação.

A constituição do sujeito está ainda veiculada à linguagem e à significação construída por meio dela. A partir da perspectiva de Vygotsky, Smolka (2004) apontou que o signo, enquanto representação linguística, é entendido como uma produção social humana, algo múltiplo, reflexivo e flexível, e que a significação só se faz pelo outro, em negociação, numa interação dialética. De forma cultural e historicamente elegemos símbolos significativos em um grupo que não se fazem significar para outro da mesma maneira, por exemplo. Com isso, é possível compreender o princípio vygotskyano de que a aprendizagem é essencialmente social (NEWMAN; HOLZMAN, 2002), uma vez que a produção de significado se dá por meios de interações. Rossetti-Ferreira et al. (2004) usam a metáfora da rede de significações, argumentando que cada pessoa tem um emaranhado de experiências, diferentes planos e influências que se constituem em rede. Tal tessitura de significados se articula com outras na interação entre indivíduos, de

modo que se interligam em alguns pontos; são diversas possibilidades de encaixes. Esse interligar, construindo novas conexões, pode ser entendido como aprendizagem. Assim como na rede, as nossas relações não são lineares, são intercruzadas, complexas, por vezes, conflitantes; e esses conflitos geram desenvolvimento que, por sua vez, não é evolutivo, pois se trata de um processo que envolve ganhos e perdas. Sempre haverá percursos de significação possíveis que não tenham sido percorridos e capacidades que não foram adquiridas, deixaram de se potencializar devido a mudanças no meio do caminho ou mesmo não foram estimuladas (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004).

Ainda no campo sobre desenvolvimento, de acordo com Pinto (2002), Vygotsky diferenciou duas linhas: a dos processos elementares, que tem origem biológica; e a das funções mentais superiores, de origem sócio-cultural. O desenvolvimento dessas funções é produto da vida social, e para que ele aconteça, exige a participação do indivíduo em situações sociais específicas. São relações sociais internalizadas que constituem as funções mentais superiores – aprendizados que realizamos socialmente e que nos servem de “modelo” em outros momentos, em contextos semelhantes (SMOLKA, 2004). Por exemplo, quando perdemos algum objeto pela primeira vez e somos instruídos por alguém a voltar nos locais onde usamos tal objeto para encontrá-lo, podemos assimilar esse processo para que, nas outras vezes em que um incidente semelhante ocorrer, estejamos aptos a executar o mesmo procedimento ou algo parecido.

Entretanto, por mais que essa construção de conhecimento se dê socialmente, visto que somos seres sociais e relacionais; a singularidade do sujeito permanece, ninguém pode ocupar o lugar do outro. Após a inter-relação, em que ocorre a negociação de significados, o ser humano tem seu processo intramental (VYGOTSKY, 1978 apud NEWMAN; HOLZMAN, 2002) em que assimila a significação construída colaborativamente, considerando o seu *background*, o que já experienciou, sua rede de significações, e o resultado disso

é único/autor. Nesse âmbito, a linguagem tem papel fundamental, pois permite a comunicação, a interação sócio-cultural e a elaboração do que se quer expressar.

Um dos importantes conceitos elaborados por Vygotsky, o qual se assemelha ao processo de aprender descrito, é a zona de desenvolvimento potencial ou proximal (ZDP). Ao estudar o desenvolvimento infantil, o pesquisador afirmou que “A diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente é a zona de desenvolvimento proximal.” (VYGOSTKY, 1982 apud HEDEGAARD, 1996, p. 200). A partir disso, Lev Vygostky verificou que há um desenvolvimento real, que se refere a construtos já desenvolvidos pelo sujeito, que os emprega de forma independente, e uma zona que potencializa, isto é, que favorece ou dá condições possíveis para um desenvolver (MAGALHÃES, 1996).

A instrução, que passa pela ZDP, pressupõe um compartilhamento de informações, uma vez que a aprendizagem é social e conduz o desenvolvimento. Assim, de maneira colaborativa, aquele que tem ciclos de desenvolvimento já completos – desenvolvimento real – ajudará o outro a construir os significados. O conhecimento construído em padrões de interação interpessoal (de forma social, cultural e/ou histórica) vai, então, dialogar com a perspectiva do sujeito, num processo intrapessoal. É esse último aspecto que fornece ao indivíduo a autonomia necessária (por internalização) para ajudá-lo no seu desenvolvimento cultural. Todavia, é interessante ressaltar que essa zona tem caráter potencial justamente porque não garante o aprendizado, mas o torna possível. Há fatores internos e externos que podem interferir nesse processo e postergar essa aprendizagem. (VYGOTSKY, 1930 apud MAGALHÃES, 1996)

De acordo com Magalhães e Rojo (1994), qualquer instrução que tenha objetivo de gerar aprendizado e desenvolvimento real deve trabalhar levando-se

em conta o conceito de zona de desenvolvimento potencial, promovendo mecanismos para a internalização dos processos e padrões ainda interpessoais. Conforme Magalhães (1996), uma possibilidade de incentivar esse trabalho na ZDP seria a partir da noção de “andaime” (*scaffolding*), introduzida por Bruner, que corresponderia a ações de assistência dada pelo adulto à criança em processos de interação social por meio da linguagem. Segundo Romero (1998), essa teoria foi expandida por Cazden com a denominação de diferentes tipos de assistência: andaime vertical, em que o adulto, por exemplo, instiga a aprendizagem da criança fazendo perguntas; andaime sequencial, que abrangeria atividades de rotina, como tomar banho ou escovar os dentes; modelos de linguagem, os quais são fornecidos à criança, expandindo as suas capacidades linguísticas; e a instrução direta, na qual o adulto deixaria explícito na sua fala o que a criança precisaria fazer, assistência essa frequentemente utilizada em convenções sociais. Essas intervenções estariam se ancorando na zona que potencializa o desenvolvimento.

Outros tipos de assistência foram apontadas mais tarde por Gallimore e Tharp (1996 apud ROMERO, 1998), resultando em seis categorias com denominações diferentes, mas com alguma aproximação em relação àquelas estipuladas anteriormente. Tais assistências envolvem uma interação entre um indivíduo mais desenvolvido e outro em aprendizagem, ainda que o objetivo de auxiliar não seja intencional. São elas: a modelagem, em que há uma mostra de modelos de comportamento e aprende-se por imitação; o gerenciamento de contingências, em que se reforçam ou se reprimem comportamentos desejáveis ou não; o questionamento, ação que auxilia o desempenho de forma indireta, estimulando-o por meio de perguntas (instrução implícita); a retroalimentação (ou *feedback*), a qual ajuda a orientar ou corrigir o desempenho a partir de um padrão estabelecido; a instrução, por meio da qual há a atribuição de

comportamentos desejáveis de forma direta; e a estruturação cognitiva, em que se pode utilizar explicação ou memorização para favorecer a aprendizagem.

Percebo que essas chamadas assistências podem permear minha prática docente, estimulando o desenvolvimento dos alunos, principalmente o questionamento que seria uma das estratégias básicas para ajudar o estudante na exploração do texto em inglês e me ajudaria a entender as necessidades de aprendizagem que se apresentarem. Entretanto, Romero (2007b) chama a atenção que tipos de intervenção como o questionamento têm sido usados na escola mais frequentemente como forma de avaliação. Devo, portanto, ter em mente que usar perguntas com o objetivo de intervir e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem seria incitar o aluno a caminhar pela zona de desenvolvimento proximal, potencializando a construção de saber; evitando usá-las simplesmente para mensurar erros e acertos relacionados à interpretação.

Assim sendo, ao levar em conta o desenvolvimento cognitivo e psicológico como algo vinculado ao fator social e aos diferentes tipos de intervenção que podem ser realizados para promover a aprendizagem através da interação, seguindo a teoria do sociointeracionismo, o professor promoveria atividades que exigissem mais do que a capacidade já desenvolvida nos alunos. Além disso, na execução dessas tarefas, proporcionaria agrupamentos diversos e/ou se colocaria à disposição para ajudar os estudantes, dando a oportunidade para que ações colaborativas aconteçam em prol da construção de conhecimento. Dentro desse contexto, compreender melhor o que se espera do professor como mediador é essencial.

2.3.4 A mediação e o papel do professor

Mediar o processo de ensino-aprendizagem é função relacionada ao papel do docente, sujeito chamado de mediador da aprendizagem no âmbito da

teoria psicopedagógica de Vygostky, acolhida neste projeto como fundamentação para o direcionamento didático da dinâmica de sala de aula. Nesse sentido, as práticas de experimentação com a abordagem ESP e elementos de formação cidadã são norteados pela busca de uma aprendizagem colaborativa, com alunos mais participantes e a promoção do diálogo e negociação.

Considerando isso, é relevante observar que Freire (1987), conforme Romero (2007a), aproxima-se dos preceitos sócio-interacionistas vygostkyanos. O autor, bastante conhecido pelas instruções pedagógicas em relação às funções do professor e à necessidade de abertura ao diálogo, já afirmava desde a década de 80 que a educação não deve ser ‘bancária’, de forma que ser professor não seria transmitir conhecimentos ou ‘despejar’ conteúdos na cabeça dos alunos. Para ele, ensinar e aprender não seriam processos de narração e memorização de saberes alheios, com os papéis demarcados de mestre e aprendiz. Pelo contrário, o processo educativo seria uma via de mão dupla. Nas palavras do educador: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1996, p. 12). Logo, a docência se faz e se refaz por meio da “discência”, e o contrário, isto é, a problematização dos conteúdos, a consideração dos conhecimentos prévios, a criticidade ao ensinar e aprender, a curiosidade epistemológica como meio de construir; tudo isso seria processo vinculado ao estudante e ao professor, que devem estar em relação dialógica.

A dialogicidade, conforme Freire (1996), é a oportunização do diálogo como parte da construção de saber em sala de aula. É a linguagem em âmbito social. Por meio dela, não se nega que o professor tem seu conhecimento específico e, por vezes, precisa de momentos explicativos em aula, mas abre-se a possibilidade para o questionamento do discente, a exposição do seu pensar; abandonando a perspectiva do aluno sem voz, sujeito passivo (MOURA;

SILVA, 2009). Dialogar com o estudante faz parte de uma educação libertadora, que liberta também o educador de uma posição autoritária e inatingível.

Nesse sentido, Freire (1996) elencou algumas funções inerentes à docência que podem auxiliar o professor a pô-la em prática, dentre elas: ter rigor metodológico, buscando meios eficazes para trabalhar a curiosidade epistemológica e a criticidade com os estudantes; ser pesquisador, para conhecer mais e poder responder e lançar novos questionamentos; e refletir sobre as próprias práticas, transformando-as ou confirmando o que funcionou. Esses processos são necessários para que o ato de ensinar e aprender não se realize de forma opressiva e unilateral, sendo que o primeiro deles está inteiramente ligado à forma de mediação pedagógica.

Hedegaard (1996), fazendo uso da noção de zona de desenvolvimento potencial de Vygostky, buscou trabalhar com a curiosidade epistemológica de crianças por meio de um método chamado por ela de “movimento duplo no ensino”. Tal perspectiva entende que o docente deve guiar o ensino, estando bem fundamentado em leis gerais da disciplina, enquanto o aluno deve se ocupar dessas leis de forma mais prática, investigando suas manifestações. Entendo que a autora aponta um caminho entre a abstração e a experimentação, baseada na ZDP, propondo um processo em que se potencialize a construção de conhecimento de forma teórica a partir do envolvimento do estudante com determinadas atividades que estimulem tal curiosidade. Nesse contexto, Hedegaard (1996, p. 204) afirmou que o papel do professor seria “[...] dirigir a ação dentro da escola de uma maneira apropriada ao nível atual de desenvolvimento da criança, ao contexto cultural e social, e às teorias do professor sobre o que é o assunto central [...]”. Assim, noto que a abertura ao diálogo e à participação do aluno atribuem ao professor uma posição de mediador, de colaborador na construção do conhecimento

Considerando que a comunicação seria o motor principal na mediação pedagógica, Perrenoud (1999) alertou que não há situação didática que esteja inteiramente sob o controle do professor, já que os alunos são também agentes que participam da dinâmica de ensino-aprendizagem. Para ele, o docente de línguas seria um agente como os outros que estrutura a comunicação em sala de aula, especialmente porque dispõe de um poder e de uma competência que os estudantes geralmente não têm, desempenhando, portanto, importante papel nas regulações. Com um conceito que muito se aproxima ao de mediação, o pesquisador chama de regulação “[...] o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um *objetivo* definido de domínio.” (PERRENOUD, 1999, p. 90), e complementa que não há regulação sem a determinação de um objetivo a ser alcançado, um futuro desejado. Contrariando, então, práticas didáticas fundamentadas em um *laissez-faire*, a mediação/regulação realizada pelo professor nessa perspectiva buscaria desenhar um caminho mais propício para potencializar a aprendizagem, a partir da verificação do que já foi percorrido e do que resta a percorrer. Tal característica pedagógica me parece estar correlacionada com a análise de necessidades preconizada pela abordagem instrumental de ensino de língua.

Ao argumentar sobre a divisão do trabalho, em que aqueles que formulam os currículos gerais e diretrizes das disciplinas, por vezes, desconhecem o real contexto diário do professor e se atêm a progressões didáticas pensadas para alunos abstratos, Perrenoud (1999) chamou a atenção para a necessidade de uma regulação individualizada das aprendizagens. O autor defendeu uma didática que sirva a todos os terrenos, considerando como regra a diversidade de alunos em classe e um modelo de ensino-aprendizagem plural, uma vez que sujeitos diferentes não fazem uso dos mesmos recursos para solucionar os mesmos problemas. Nesse sentido, ele apontou para a necessidade

de uma auto-regulação, em que as capacidades do aluno para gerenciar ele próprio suas estratégias de aprendizagem, seus progressos e projetos sejam reforçadas. Aspecto esse que está ligado também a abordagem de ensino de inglês para fins específicos escolhida, visto que a consciência do aluno sobre seu aprender e a construção de sua autonomia são elementos característicos da ação pedagógica com o ESP.

Assim sendo, compreendo que a mediação realizada por mim no cotidiano da disciplina de inglês dentro do curso de agropecuária deveria ser norteada pelos aspectos apresentados: o diálogo, a provocação da curiosidade epistemológica, a construção de uma trajetória pela regulação, o incentivo a uma auto-regulação por parte do aluno, o uso de intervenções que trabalhem segundo a perspectivas da zona de desenvolvimento potencial, o movimento duplo no ensino, contextualizando-o, e a consideração da diversidade relacionada às formas de aprendizagem. Sem deixar de ter em mente que o aluno é agente participante no processo pedagógico e que o papel do professor nesse contexto assume um teor de responsabilidade e controle, ao organizar e identificar a trajetória didática a ser percorrida.

Considero, portanto, que, por meio da observação dos registros realizados nos diários reflexivos de aula, será possível perceber se as escolhas didáticas feitas ao longo das aulas se pautaram de alguma forma nesses elementos de mediação pedagógica apresentados. Logo, é com ajuda da linguagem que se verificará a construção da minha docência. Por isso, passo a discutir como a linguagem está relacionada à formação docente e como a sua análise será abordada nesta pesquisa.

2.3.5 Relação identidade docente e linguagem

Ciente de que este trabalho se situa na Linguística Aplicada, uso a narrativa, como já mencionei, através dos diários reflexivos de aula, para a obtenção de dados. Assim sendo, a análise linguística da forma como essas reflexões são expressas e o que elas querem significar se mostra fundamental. Entretanto, a contribuição da linguagem nesta investigação vai além de uma análise linguística de dados por si só, ela abrange ainda a discussão sobre a minha identidade docente, como aspecto intermeado à formação de professores, visto que é por meio da língua que expresso as minhas reflexões nos diários.

Saliento, então, que, apesar da identidade docente não estar especificamente contemplada nas perguntas de pesquisa, este conceito permeia o objetivo desta investigação, uma vez que ao observar a minha prática posso captar indícios do que entendo por docência. O meu “eu-professora” estará impresso nos registros feitos nos diários. Desse modo, vejo a relevância de argumentar sobre a relação entre identidade docente e a linguagem.

Conforme Marcuschi (2008, p. 240): “A língua [...] é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto.” É com a utilização dela que materializamos nossos pensamentos, por isso, ao narrar e registrar reflexões, a linguagem, enquanto constitutiva do sujeito, expressa significados que afloram dos “eus” pessoal e social, influenciados pelo contexto e situação comunicativa.

A linguagem e o sujeito estão intimamente interligados, de forma que ambos se constituem mutuamente. Enquanto a primeira é resultado de interações comunicativas entre sujeitos, uma construção sócio-histórica, o segundo, também influenciado pelas relações interpessoais, por aspectos da história e cultura, se constrói por ela, a linguagem. Émile Benveniste (1976 apud

MARCUSCHI, 2008) já afirmava que o homem se constitui sujeito na linguagem e pela linguagem, pois essa fundamenta na realidade o que ele entende por “eu”. É ao comunicar com o outro, virtual ou real, que o sujeito fala sobre si e tem consciência de si mesmo. Segundo o autor, essa experiência de si só é possível por contraste na interação, pelo diálogo, pela linguagem.

Marcuschi (2008) complementa essa afirmação, mencionando que o indivíduo se constrói na relação com o outro, num processo comunicativo. Ele não pode ser considerado assujeitado nem completamente individual e consciente. O sujeito seria, então, conforme o autor, “o produto de uma clivagem entre linguagem e história” (MARCUSCHI, 2008, p. 70), uma vez que se inscreve na história e na língua, ambas impregnadas por aspectos sóciointerativos.

Considerando essas relações entre o sujeito e a linguagem, lembro que o uso de narrativas, como foi proposto nessa pesquisa, tende a ressaltar as perspectivas sobre aquele que narra. Bruner (2002 apud ROMERO, 2008) já havia mencionado que é por meio do ato de narrar que constituímos e reconstruímos o nosso “eu”, isto é, o “eu” é produto da nossa narrativa. Todavia, devo lembrar que esse “eu”, entendido também como identidade, não é acabado e nem fixo. As identidades são plurais assim como a forma de contar nossas histórias muda conforme o tempo, o espaço e o objetivo, os quais estão entremeados nesse ato de narrar.

Como afirmou Hall (2011), as identidades são flexíveis e fragmentadas. Segundo o pesquisador, o indivíduo assume diferentes identidades dependendo da situação, as quais não se unificam em torno de um “eu” coerente. Temos identidades contraditórias com orientações diversas, por exemplo, o meu pensar e agir enquanto professora, filha, esposa, aluna, vizinha e pesquisadora podem se pautar por elementos diferentes e, por vezes, conflitantes. Além disso, conforme vamos vivendo, interagindo e construindo outros saberes, nossas identificações

vão sofrendo deslocamentos, mostrando que não há uma essência que caracteriza quem somos.

Logo, ao registrar as práticas de sala de aula e refletir sobre elas, isto é, por meio dessas narrativas, o que se tem não é uma noção total do que seria o meu “eu”, mas sim traços, por exemplo, da minha identidade docente impressa nos dados. Digo identidade docente, pois ali assumo, majoritariamente, o papel de professora no meu narrar e refletir sobre a aula. Expressos nos registros possivelmente estarão as formas como eu compreendo o ser docente, baseadas na minha interpretação sócio-histórico-cultural da profissão, em contraste com o que de fato eu faço na minha docência, minhas intenções e motivos, os quais por sua vez podem ser influenciados pelo senso-comum e também por essa representação social do que é ser professor.

Por isso, de acordo com Magalhães (2004), ao trabalhar com a formação de professores e a reflexão por meio de narrativas, torna-se necessário considerar como os sujeitos avaliam aos outros e a si mesmos nas suas interações. Segundo a autora, é preciso compreender que, nessas avaliações que os professores fazem sobre si ou sobre os outros, eles deixam traços de suas leituras de mundo e/ou de representações construídas socialmente. E assim sendo, é importante entender que os discursos resultantes de processos reflexivos não são construções puras ou mesmo denotam uma identidade fixa, mas, de fato, são produtos influenciados pelo contato social e formados também por meio de apropriações de falas alheias (MAGALHÃES, 2004). Logo, analisar criticamente as respostas e/ou os questionamentos faz parte da própria reflexão, de forma que esse processo leve, por exemplo, a pensar quais discursos se reproduzem do senso comum, quais realmente têm base nas experiências, quais são construções teóricas adotadas sem questionamento, entre outros.

Essa verificação dos discursos que entremeiam o narrar e refletir, se faz possível por meio do olhar em direção à linguagem, pois é dela que os

significados emergem (SMOLKA, 2004). Decorre daí meu entendimento da linguagem segundo a abordagem sistêmico-funcional, noto que a escolha de um conjunto lexical, gramatical, de um processo verbal e de participantes ao invés de outros, por si só, já tem significado; até mesmo a omissão deles também significa.

De acordo com Halliday (1994 apud ROMERO, 2004b), a linguagem não é arbitrária, uma vez que sua função está relacionada às necessidades de comunicação do ser humano, condicionada aos contextos e impregnada de intenções, ideias e ideologias, mesmo inconscientes. Por isso, as escolhas linguísticas significam. Sendo assim, a gramática sistêmico-funcional é escolhida nesta pesquisa, a fim de amparar a análise dos dados, pois esse instrumento linguístico concebe a “linguagem como intimamente envolvida no processo de construção e organização da experiência humana” (ROMERO, 1998, p. 63).

Essa gramática que vem auxiliar na comprovação das interpretações dos dados deriva da Linguística Sistêmico Funcional (LSF). Os primeiros estudos com esta perspectiva foram realizados por Michael Halliday nos anos 1960 (VIAN JÚNIOR, 2013). Gouveia (2009, p. 15) acrescenta que Halliday elegeu “[...] o uso como marca fundamental de caracterização de uma língua e, conseqüentemente, da sua descrição.” Logo, essa gramática não tem base prescritiva, isto é, não tem a preocupação de fornecer regras para o uso, mas sim descrever o que, de fato, se usou nas interações. Por isso, entendo que há uma liberdade maior em relação ao que se encaixa ou não em determinadas classificações de sentido, considerando ainda que a interpretação da língua passa por uma instância subjetiva (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). Entretanto, essa interpretação deve se pautar pelo que se apresentou linguisticamente, uma vez que Halliday (1994 apud ROMERO, 2004b) já dizia que uma análise de

discurso que não se pauta na gramática não sustenta, é um mero comentário sobre o texto.

De acordo com Vian Júnior (2013), é a característica interdisciplinar presente na LSF que promove o diálogo com outras áreas, deixando de se restringir à descrição linguística ou a elementos gramaticais da língua, que a distingue das demais correntes funcionalistas. Além do fato de que a LSF se volta também para questões ligadas ao meio histórico social no qual a linguagem circula, focando, portanto, no seu uso.

Em consonância com esse último aspecto, Romero (2004b) mencionou, com base em Eggins (1994), que a análise pautada na Linguística Sistêmico Funcional foca em excertos da interação social cotidiana, textos autênticos, sejam orais ou escritos, considerando o contexto situacional, social, histórico e cultural no qual são negociados. Logo, nas palavras de Romero (1998, p. 66), “[...] o estudo de gramática e das palavras escolhidas para compor um texto objetiva interpretar as escolhas feitas, levando em conta o contexto em que são produzidas.”

Nesse sentido, faz-se necessário entender que para a Linguística Sistêmico Funcional o processo comunicativo é composto por: *contexto*, compreendido em dois níveis, de cultura – mais amplo, social – e de situação – imediato, ambiente em que se comunica –; *gênero*, enquanto suporte da comunicação, tendo forma específica conforme a função e o propósito interativo; e *registro*, que descreve as características mais imediatas do contexto situacional (GOUVEIA, 2009; ROMERO, 1998; ROMERO, 2004b; TILIO, 2008). O registro, de acordo com Halliday e Hasan (1989 apud ROMERO, 1998), se subdivide em: modo do discurso, que diz respeito ao papel da linguagem, abrangendo, por exemplo, a forma como o texto é organizado, seu canal e retórica; campo, que apresenta a natureza da ação social, o assunto sobre

o qual se fala; e relações, que corresponde aos participantes da interação e suas interações.

Conforme Vian Júnior (2013), as três variáveis que se relacionam ao *registro*: modo, campo e relações, em poucas palavras, corresponderiam, respectivamente, à maneira como a linguagem é veiculada, como e para que finalidade ela está sendo usada e quem participa da situação comunicativa. A partir desse elemento *registro* e suas variáveis, Romero (2004b) lembra que Halliday desenvolveu três metafunções principais da linguagem na LSF: textual, que está ligada ao modo e se realiza através da gramática de tema; experiencial, a qual se relaciona ao campo e se realiza por meio da gramática de transitividade; e interpessoal, que se refere a relações e se realiza na gramática de modo.

Neste trabalho, a minha atenção se volta para a metafunção experiencial e a gramática da transitividade, visto que o foco da narrativa nos diários reflexivos de aula se dá sobre as minhas ações didáticas, e essa metafunção, baseada na dimensão do campo, tende a se referir de forma principal ao conteúdo das mensagens. Considerando ainda que a reflexão realizada sobre a aula nos diários constitui a minha leitura dos fatos num determinado momento e espaço, o uso dessa metafunção que se filia ao elemento *campo* se mostra ainda mais adequado, pois o contexto em que a linguagem se manifesta é essencial para a produção de sentido.

Segundo Halliday (2013), a observação da linguagem dentro da metafunção experiencial se atenta a identificar como o sujeito que fala ou escreve percebe, sente, experimenta e constrói sua representação de mundo. A partir disso, a sentença formulada por esse indivíduo dentro da língua para se expressar servirá para modelar essa experiência. Romero (2004b) ainda mencionou que o uso de processos relacionais atributivos, por exemplo, daria indícios de que o falante está fazendo avaliações.

Dessa forma, a escolha dos tipos de processos (ações), expressos pelos verbos utilizados ao descrever, narrar, refletir ou argumentar, terão significado, assim como quem ou o que é envolvido na expressão dessas ações (participantes: pessoas ou coisas) e quais as circunstâncias que as influenciam (lugar, maneira, tempo, etc.). Gouveia (2009), utilizando a nomenclatura: metafunção ideacional, em vez de experiencial, mencionou que a transitividade está presente nessa inter-relação entre processos, participantes e circunstâncias, nas palavras dele, de maneira geral, “[...] a transitividade constitui-se como o recurso linguístico que dá conta de quem fez o quê a quem em que circunstâncias.” (GOUVEIA, 2009, p. 30).

Para Halliday (2013), os tipos de processos, ancorados na metafunção experiencial, podem ser classificados em seis categorias:

- a) Material, que representa ações físicas concretas, como escrever, falar, bater, lavar, abraçar, dentre outras. Exemplo: Entreguei a eles um pequeno texto em inglês sobre agricultura. (Diários, Aula 5, Descrição).
- b) Mental, por meio do qual se expressa o que sente, pensa ou percebe, são reações mentais em relação à cognição, afeição, percepção e desejo (LIMA-LOPES; VENTURA, 2008), como decidir, gostar, perceber, dentre outros. Exemplo: “ (...) tive a intenção de fazê-los pensar sobre o processo de aprender o inglês...” (Diários, Aula 1, Descrição).
- c) Comportamental, que se localiza entre os processos mental e material, pois se refere a comportamentos fisiológicos e psicológicos, e seu participante é sempre humano; como sorrir, chorar, suspirar, bocejar, etc. Exemplo: Tentei usar a voz para

chamar a atenção do público, mas comecei a tossir. (Não há exemplos desse processo nos meus diários).

- d) Verbal, diz respeito à ação verbal, sendo representado pelo verbo dizer e seus sinônimos ou correspondentes: falar, proclamar, mencionar, etc. Exemplo: “(...) mencionei a eles como o processo de fala da língua é mais demorado...” (Diários, Aula 3, Descrição).
- e) Existencial, o qual é representado pelos verbos haver e existir, pois simplesmente representa o que existe ou acontece. Nesses casos, opta-se por não expressar o envolvimento de um participante. Por exemplo, analisando a transitividade na frase “(...) há alguns alunos que têm mais domínio do inglês...” (Diários, Aula 5, Descrição), entendendo que o “há” seria o processo e “alunos que têm mais domínio do inglês”, o que existe.
- f) Relacional, que se remete aos significados de “ser” e “ter”, mostrando a relação entre duas entidades separadas. Os processos relacionais podem ser divididos em dois tipos: o atributivo, quando se dá uma qualidade ao participante – Ela é amigável –, e o de identificação, que identifica uma entidade em respeito à outra – Aquela mulher é a minha mãe. Exemplo: Atributivo - “(...) seria interessante para eles trabalharem com uma música...” (Diários, Aula 7, Descrição); Identificação – “(...) já sabiam que “water” era água...” (Diários, Aula 9, Descrição).

Estando a par dos tipos de processo, se faz possível então observar como o campo da situação descrita, narrada ou argumentada se constrói. Além disso, a escolha dos tipos de processos e a menção de determinados participantes e circunstâncias, ao estruturar seu escrever ou falar, demonstram que o sujeito está optando por uma maneira específica de representação de mundo em vez de

outras (ROMERO, 2004b). Logo, as escolhas linguísticas vão significar e dar indícios sobre a constituição do sujeito, neste caso, por exemplo, sobre a minha identidade docente.

Dessa forma, reconheço a necessidade dessa análise linguística no desenvolvimento da discussão de dados, uma vez que, ao observar elementos da língua usados nas narrativas dos diários, posso dar embasamento as minhas interpretações acerca do que compreendi sobre o propósito da integração e sobre o ser professora naquele momento de aula. Os indícios linguísticos captados poderão auxiliar, portanto, nas respostas das perguntas de pesquisa desta investigação.

Em suma, este capítulo de fundamentação teórica teve o objetivo de esclarecer as três bases que intermeiam a construção desta pesquisa: ensino integrado, ensino de língua inglesa e formação docente, as quais estão interligadas. Dessa forma, o aparato histórico levantado acerca da relação entre escola e trabalho auxiliou a entender como a proposta do ensino integrado se constituiu. Apresentando-se, portanto, como um contexto novo de trabalho que pressupõe mudanças didáticas a serem experimentadas por mim, como professora de inglês, através da elaboração de um novo mapa de trabalho. Mapa esse que é formulado com base na abordagem de ensino de inglês para fins específicos, considerando a área técnica dos alunos, e que se fundamenta numa preocupação com a formação cidadã desses estudantes, por meio de do estímulo a uma leitura crítica.

Essa proposta de mudar minhas ações pedagógicas, como argumentei, perpassa um processo de reflexão-crítica sobre as práticas, através das narrativas registradas nos diários reflexivos de aula. Por meio desse registro e, posteriormente, de sua leitura e discussão, busco compreender a minha docência, ao descrever a experimentação com esse novo mapa e refletir sobre as minhas

escolhas didáticas e suas consequências, verificando ainda a presença ou não do caráter sociointeracionista na mediação pedagógica.

Nesse processo, em que assumo o papel de professora-reflexiva, a linguagem se torna fundamental, enquanto responsável pela expressão do que aconteceu em aula e da reflexão sobre esses fatos. A significação produzida pelas escolhas linguísticas ao escrever no diários, observada a partir da gramática sistêmico funcional, contribui para a fundamentação da interpretação e discussão dos dados. Finalmente, todo esse processo de investigação, em que descrevo e olho de forma crítica para as minhas práticas, e no qual busco verificar como se dá a minha docência e reflito sobre possibilidades de melhorá-la, colabora ainda para a minha formação docente, que se mostra uma atividade continuada.

Enfim, tendo apresentado os fundamentos que perpassam a escolha de refletir criticamente sobre as minhas ações pedagógicas, buscando reconhecê-las e transformá-las, a fim de adequar ao propósito do sistema de ensino integrado que se apresenta como algo novo e desafiador; passo à delimitação da metodologia adotada nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa conta com a aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Lavras sob o número 19303313.8.0000.5148. Ela é caracterizada como qualitativa, pois a investigação que se propõe sobre minha própria prática docente se faz de melhor forma, conforme Zabalza (1994), Zabalza (2004), por meio de uma abordagem mais extensiva e dinâmica, que possa abarcar descrições detalhadas, experiências, enfim, o aspecto subjetivo daquele que está num dos papéis principais do ato escolar: o professor. Nesse tipo de pesquisa, os dados descritivos são obtidos através do contato direto do pesquisador/professor com a situação objeto de estudo, e se busca entender e interpretar os fenômenos a partir de um contexto específico (TOZONI-REIS, 2010).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), de maneira geral, a pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma “atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Considerando que a realidade é uma construção (PAIVA, 2005), o sujeito que investiga qualitativamente ajuda a dar voz a visões dessa realidade. Por meio do uso de práticas materiais e interpretativas, esse tipo de pesquisa, segundo Denzin e Lincoln (2006), auxilia no ato de dar visibilidade ao mundo. Por isso, os pesquisadores qualitativos dispõem de uma ampla variedade de práticas interpretativas, na tentativa de compreenderem melhor o problema investigado.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, o pesquisador se torna instrumento principal e a fonte de dados é o ambiente que investiga. A descrição é o principal tipo textual para o recolhimento de dados, o investigador se interessa mais pelo processo do que somente pelos resultados e

tende a analisar os dados sem pretensões de confirmar hipóteses. Além disso, segundo esses autores, o significado (intrínseco) produzido pelos envolvidos com a investigação é de suma importância para compreender a realidade pesquisada e interpretada.

Bortoni-Ricardo (2008) acrescenta que um dos intuitos da pesquisa qualitativa no contexto de sala de aula é desvelar o cotidiano do ambiente de sala de aula, identificando padrões didáticos mecanizados, que, por vezes, passam despercebidos e precisam ser transformados. A pesquisa científica com essa caracterização qualitativa permite, portanto, a investigação da prática docente pelo próprio professor. O que é o caso da proposta deste trabalho, em que o pesquisador e professor-pesquisado são a mesma pessoa.

Considerando o ambiente específico do ensino integrado e o foco na minha prática como professora de inglês, esta pesquisa se encaixa no método de estudo de caso intrínseco. Conforme Stake (2000 apud ALVES-MAZZOTI, 2006), nesse tipo de investigação, objetiva-se a compreensão de um caso particular, sem intenção de generalizar ou de construir uma teoria a partir dele.

Segundo Wallace (2006), uma das razões para que a escolha do método de estudo de caso é o fato de os pesquisadores em ação estarem interessados na sua situação peculiar (seus alunos, suas aulas, etc.), por isso, esse foco específico pode vir ao encontro de suas necessidades profissionais. Justifico, então, o uso do método estudo de caso, pois a investigação se focaliza na minha própria prática como professora de inglês numa sala específica de alunos do Técnico Integrado em Agropecuária, na qual encontro dificuldades para efetivar a proposta de integração, descrita no item 1.1 deste trabalho.

Enquadrada como estudo de caso, dentro da metodologia qualitativa, esta pesquisa pode ser classificada também como narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1990; CLANDININ; PUSHOR; ORR, 2007; MELLO, 2010), uma vez que a coleta de dados é feita por meio do contar como se deu a aula e as

reflexões que partem daí. Segundo Zabalza (1994), Zabalza (2004), relatos de experiência contribuem para captar aspectos de uma realidade, ainda que parciais, e se qualificam como *corpus* para pesquisas.

Conforme Pinnegar e Daynes (2006) e Mello (2010), na pesquisa narrativa, as narrativas podem ser usadas como método e também fenômeno de estudo. Essa perspectiva remete à visão vygostkyana, compartilhada pela marxista, de que o método não se aplica, mas se pratica. Nessa linha, a correspondência instrumento para obter resultado, defendida como “premissa da ciência moderna, é substituída pela integração ‘instrumento e resultado’, em que o método é ao mesmo tempo pré-requisito e produto.” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 47). Assim, as narrativas sobre a prática docente diária, por exemplo, são ao mesmo tempo ferramenta para a captação de dados e objeto de estudo do qual afloram os resultados.

A característica narrativa dada a esta pesquisa deriva ainda do instrumento utilizado para a investigação: diários reflexivos de aula¹⁴, apresentado no item 1.3.2. Conforme procedimento utilizado por outros pesquisadores (LIBERALI, 1999; LIBERALI, 2004; LIBERALI; ZYNGIER, 2000; MAGALHÃES, 2004; ROMERO, 2004a), adoto, na escrita desses diários, as quatro formas de ações para a reflexão crítica: (a) descrição, (b) informação, (c) confrontação e (d) reconstrução, de Smyth (1992), a fim de guiar a reflexão sobre cada aula. Sigo, portanto, uma estrutura padrão para registrar como sucederam as aulas.

Essa ferramenta de obtenção de dados vem contribuir, significativamente, para esta pesquisa qualitativa na área de formação docente;

¹⁴ Não se confunda aqui os diários reflexivos de aula com aquele documento oficial em que o professor anota o conteúdo dado em aula, faz chamada e distribui notas, conhecido como diário de classe. Conforme está descrito no item 1.3.2, os diários usados nesta pesquisa são narrativas mais complexas conduzidas pela percepção do professor sobre o que aconteceu em sala de aula.

no caso específico, para análise da minha própria prática e formação. Além de se constituir documento e *corpus* para análise, com aspectos linguísticos, por exemplo, que indicam como se deu a constituição das reflexões, os dados no diário podem também mostrar quais os dilemas vivenciados por esta professora, revelando não só a minha prática de sala de aula, mas ainda o que entendo como inerente à docência e o que interfere na minha formação.

Contexto de pesquisa e participantes

Lembro que, como professora de inglês, trabalho em um instituto de educação que contém cursos técnicos integrados em pelo menos três áreas diferentes, dentre elas, a agropecuária, que aqui enfoco. Essa instituição também oferece cursos técnicos subsequentes, graduações e pós-graduação; mas tem uma tradição e é bastante reconhecida pela especialidade da área de agricultura e pecuária, visto que até pouco tempo atrás era denominada somente como escola agrícola.

Ministro aulas de inglês em seis turmas de segundo-ano nesse instituto, das quais três são do curso técnico integrado em agropecuária. Ao realizar esta pesquisa me propus a entender novas ações didáticas norteadas pelo inglês para fins específicos e formação cidadã com as três turmas, contudo, para delimitar a obtenção de dados, escolhi uma dessas turmas para descrever minhas práticas. A escolha se deu, a princípio, porque essa classe era isolada no turno oposto às outras duas, isto é, enquanto as aulas de inglês desta turma aconteciam no turno da manhã, as das demais eram juntas no turno da tarde. Logo, com o menor número de aulas matutinas, teria mais possibilidade de tempo para registrar os acontecimentos.

Tal escolha se mostrou acertada, pois, após as três primeiras aulas, os estudantes desta classe trouxeram uma diversidade inesperada de respostas em relação à pesquisa de análise de necessidades que pedi sobre a habilidade da

língua inglesa a ser mais favorável para área técnica, o que, diferentemente das outras duas turmas, me deixou intrigada. Sendo assim, o ambiente que escolhi como contexto para análise e reflexão sobre minhas ações é uma turma do Técnico Integrado em Agropecuária, formada por trinta e dois alunos, em sua maioria do sexo masculino, pois há somente oito mulheres na sala. A faixa-etária desses estudantes está entre 16 e 17 anos.

3.2 Procedimentos metodológicos

Conforme Witter (2005), é por meio de análises da literatura já produzida que podem ser observados, além de aspectos de conteúdo e de relevância da produção, os padrões da construção científica e as metodologias aplicadas. Usando o método de revisão bibliográfica, pude construir o referencial teórico necessário a esta pesquisa, abarcando publicações na área de formação de professores de línguas estrangeiras, de ensino técnico integrado, de abordagem de ensino instrumental e formação cidadã, de reflexão crítica e de mediação pedagógica. Argumentações teóricas que vêm servir para a orientação e a fundamentação desta pesquisa, assim como para a discussão dos dados coletados.

Os diários reflexivos de aula sobre o meu cotidiano como professora de inglês na turma de agropecuária são a base de dados para a avaliação da experiência de usar a abordagem ESP e de trabalhar a formação cidadã, enquanto estratégia de promoção da integração entre inglês e área técnica, e também do desenvolvimento da minha formação continuada nesse processo de pesquisa. Tais diários foram escritos na estrutura de reflexão crítica: descrição do que foi feito na aula, informação sobre as escolhas, confronto dos efeitos dessas ações docentes escolhidas, e reconstrução dessas práticas, almejando melhorar o processo ensino-aprendizagem, conforme Smyth (1992), Liberali

(1999), Liberali (2004). Os registros nesses diários foram realizados durante um semestre de aula, sendo, vinte e dois registros ao todo.

Devo mencionar que, devido ao tempo limitado do mestrado, um processo de complementação de referencial teórico foi realizado enquanto os diários reflexivos de aula já estavam em fase final de execução. Assim sendo, será possível perceber, na discussão dos dados, que a visão da docente ao refletir sobre algumas de suas ações entrará em conflito com algumas argumentações que foram expostas na fundamentação teórica, por exemplo, em relação ao papel do professor em sala de aula.

Dessa forma, saliento que, por vezes, durante a discussão dos dados, optei por referir a mim mesma, professora-reflexiva que escreve o diário, com o uso de uma denominação mais impessoal como “esta professora” ou “esta docente”, a fim de lembrar o leitor que aquele sujeito que escreve e reflete se ampara num contexto e espaço diferente do presente. Distintamente de quando realizei o registro nos diários, eu, como pesquisadora que busco discutir os dados e interpretações realizadas, nesta fase final de pesquisa, já conto com outras leituras teóricas e uma ampliação do olhar crítico para com os dados já coletados. Confirmando, então, a afirmação de Freire (1996) de que a formação docente é um processo continuado, uma vez que o nosso olhar sobre as práticas pode se desenvolver a cada nova leitura de mundo com a qual temos contato.

Os objetivos específicos desta investigação estão entremeados à busca das respostas das duas perguntas de pesquisa. Questionamentos que, por sua vez, estão intimamente relacionados, visto que se embasam no intuito de conhecer a minha prática docente dentro do contexto de transformação pelo qual passa a instituição em que trabalho.

Saliento, portanto, nesta pesquisa, duas questões que para mim são especialmente valiosas, uma delas corresponde à integração, objetivo institucional no qual estou envolvida, e a outra se relaciona à interpretação da

minha prática docente, considerando a construção autônoma de conhecimento dos meus alunos. Isto é, como avalio as minhas ações nessa direção. Levando em conta o conteúdo imbricado nesses questionamentos, estas duas perguntas – 1 (Como minhas ações em sala de aula proporcionam a integração?) e 2 (Como interpreto minha prática docente em função de minha colaboração para a construção autônoma de conhecimento dos estudantes?) – são usadas para a seleção de dados dos diários reflexivos de aula. De forma que os excertos selecionados dos diários se relacionam com o tema presente nessas indagações e contribuem para a construção de suas respostas.

Entretanto, como trabalho na perspectiva da linguística aplicada, em que se entende que a linguagem constrói significados (SMOLKA, 2004; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004) e é constitutiva do sujeito (MAGALHÃES, 2004), além de buscar as respostas, inter-relacionando os dados encontrados com o que se argumentou na fundamentação teórica, procuro realizar uma análise linguística dos trechos selecionados, baseada na gramática sistêmico funcional. Essa análise, todavia, não se torna foco da discussão, mas serve como um instrumento auxiliar para a comprovação linguística das interpretações feitas. Sendo assim, uma observação de indícios linguísticos nos excertos retirados dos diários permeia a discussão tanto da primeira quanto da segunda pergunta, na tentativa de fundamentar linguisticamente a construção dessas respostas.

A discussão dos dados, selecionados a partir da primeira e segunda perguntas de pesquisa, é feita à luz da fundamentação teórica que perpassa este estudo, sendo que os conceitos que abrangem a argumentação em relação a cada um desses dois questionamentos estarão dispostos no quadro 1, ao final deste capítulo. Como mencionado, essa discussão é complementada pelo uso de uma análise linguística, a fim de dar suporte a interpretação dos dados. A utilização da perspectiva da gramática sistêmica-funcional, que verifica o uso da linguagem envolvendo sua função e propósito, ajudará a transparecer os

significados expressos pelas escolhas linguísticas expostas nos excertos que selecionei dos diários reflexivos de aula.

Os recortes dos diários aparecem, ao longo do terceiro capítulo, destacados do corpo do texto, em forma de citação, com letra menor e espaço simples, em itálico (quando pequenas partes são retomadas) ou ainda dentro de quadros temáticos. Eles são expostos e discutidos conforme a pergunta de pesquisa que se busca responder. Por exemplo, em relação à primeira pergunta, foram selecionados trechos significativos de meus diários que evidenciam minhas ações em sala de aula ao introduzir e trabalhar a abordagem ESP e a formação cidadã, ressaltando-se aí ações que promoveram o objetivo da integração da disciplina de inglês ao curso técnico de agropecuária. Por ser uma questão de caráter descritivo, os excertos foram captados a partir das descrições das aulas registradas nos diários.

Quanto à segunda pergunta, foram captados trechos que transparecem a minha interpretação, no ato de escrita dos diários, das práticas realizadas em aula. Recortes nos quais avalio as minhas ações, considerando a construção autônoma de conhecimento por parte dos estudantes. Pela característica reflexiva que abarca a construção dessa pergunta de pesquisa, em vista da minha própria interpretação das ações (avaliação), os excertos que constituem esta discussão foram retirados das partes que contemplam a reflexão crítica nos diários reflexivos de aula. Sendo elas, a informação, a confrontação e a reconstrução.

Considerando ainda que essa segunda pergunta de pesquisa tem caráter impressionista, na discussão dos dados, considero minhas impressões registradas nos diários à luz das teorias que fundamentam este trabalho. Nesse sentido, em alguns momentos da discussão, classifico os excertos a partir de um teor positivo e negativo, em vista do que se aproxima ou distancia da teoria, conforme o que interpretei sobre minhas ações através da reflexão nos diários.

Finalmente, antes de passar ao quadro em que apresento os procedimentos para a discussão de dados, a qual tem o objetivo de responder as perguntas de pesquisa, exponho como a análise linguística perpassa a construção dessas respostas. Para isso, relembro que tal análise se pauta na gramática sistêmico funcional, mais especificamente na metafunção experiencial, em que se observa a transitividade expressa na linguagem, através da consideração dos processos, que constituem as ações manifestadas pelos verbos ou locuções verbais, dos participantes, os quais realizam ou são receptores desses processos, e das circunstâncias, que constituem o contexto de realização das ações. Esses elementos não são captados como um todo para a discussão das duas perguntas, foco em algum(uns) conforme a constituição de cada questionamento.

Na primeira pergunta, por exemplo, em que discuto sobre as minhas ações e a integração, observo alguns processos e circunstâncias, mas me concentro principalmente nos participantes, os quais foram mencionados nos trechos selecionados das descrições nos diários. Busco participantes animados e inanimados. Faço essa escolha porque o questionamento foca nas “minhas ações”, logo, observo a minha participação em relação à promoção da integração, por meio dos participantes *eu* e *me*, principalmente. Levando em conta que a integração pressupõe a formação integral e cidadã do aluno e que promovê-la seria também incentivar a participação do aluno durante a aula, observo ainda a menção de participantes que correspondem aos estudantes, como *alunos*, *eles*, *los*, entre outros. A fim de verificar os temas que abrangeriam o propósito da integração, foco ainda em participantes inanimados, por exemplo, *leitura*, *texto em inglês sobre agricultura*, *atividade*, *texto sobre a história da agricultura*, dentre outros, os quais dão indícios de como o processo de integração foi compreendido por mim, através do que foi trabalhado em aula.

Já na segunda pergunta, o foco se dá principalmente sobre os processos, em especial, os mentais, uma vez que o questionamento parte de como interpreto

minhas ações. Logo, é de se esperar o uso de formas verbais como *acredito*, *imagino*, *penso*, entre outras. São considerados ainda processos materiais e verbais, enquanto representantes das ações da professora em sala de aula que são interpretadas na reflexão, além de processos relacionais atributivos que demonstram a avaliação sobre as próprias ações.

O esquema do quadro 1 a seguir demonstra em síntese como foi realizada a discussão dos dados a partir das perguntas de pesquisa.

Objetivo da discussão de dados: responder as perguntas de pesquisa, as quais têm fundamento nos objetivos específicos desta investigação.		
Seleção de dados conforme as perguntas:		Principais aspectos teóricos que perpassam a discussão de dados:
1) Como minhas ações em sala de aula proporcionam a integração?	- caráter descritivo; - seleção de dados a partir das descrições nos diários.	- leis e documentos de base da integração; - inglês para fins específicos e suas características; - formação cidadã; - leitura crítica. - sociointeracionismo - Gramática Sistemico Funcional - Metafunção experiencial - Análise da transitividade: participantes (animados e inanimados), alguns processos e circunstâncias.
2) Como interpreto minha prática docente em função de minha colaboração para a construção autônoma de conhecimento dos estudantes?	- caráter reflexivo e impressionista; - seleção de dados a partir dos itens dos diários: informação, confrontação e reconstrução.	- mediação pedagógica (socio-interacionismo); - características pedagógicas do inglês para fins específicos; - reflexão-crítica; - papel do professor. - Gramática Sistemico Funcional - Metafunção experiencial - Análise da transitividade: processos mentais, também verbais, materiais e relacionais.

Quadro 1 Procedimentos de discussão de dados

4 DISCUSSÃO DOS DADOS: RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Considerando a atividade docente também como uma prática reflexiva imbuída de subjetividade, observei que a escrita dos diários me ajudou a verbalizar as situações vivenciadas e minhas percepções, estando em sala de aula. Percepções construídas a partir da minha visão como sujeito, envolta de expectativas e frustrações. Isso vai ao encontro do que preconizava Zabalza (1994) e Zabalza (2004), ou seja, por meio da escrita e leitura dos diários, o próprio professor busca entender seus julgamentos, escolhas e práticas; tornando esse procedimento uma atividade autorreflexiva.

Logo, ao procurar compreender a minha docência, analisando-a, dentro do contexto de mudança com vistas à integração, selecionei excertos dos diários reflexivos de aula, os quais viessem ao encontro do que se questiona nas perguntas de pesquisa: “Como as minhas ações em sala de aula proporcionam a integração?” e “Como interpreto minha prática docente em função de minha colaboração para a construção autônoma de conhecimento dos estudantes?”. Entendendo que esta pesquisa parte, portanto, de questionamentos em relação ao novo contexto pedagógico em que me vejo inserida e à minha formação, escolho fazer a discussão dos dados a partir das perguntas de pesquisa, captando indicativos para a construção de suas respostas.

Com esse intuito, busco estabelecer relações entre o que foi selecionado nos diários, considerando a temática desses questionamentos, e a fundamentação teórica que envolve esta investigação. Contrastando pontos divergentes e reconhecendo ações que vão ao encontro da teoria, ao analisar os dados coletados dos diários, almejo completar os objetivos propostos no início desta dissertação. A partir desta discussão dos dados, com base no aporte teórico

apresentado, realizo ainda uma análise linguística do material dos diários relacionado a esses dois primeiros questionamentos.

Fundamentada na metafunção experiencial da Gramática Sistêmico Funcional, tal análise vem dar suporte para a formulação das possíveis conclusões. Adoto a análise da transitividade nos trechos selecionados, compartilhando do trabalho de Romero (2004b), pois, por meio da observação da construção do conteúdo das mensagens, seria possível entender a visão de mundo daquele que descreve – eu, como docente de inglês que está realizando uma experimentação em sala de aula.

Dessa forma, inicio esta seção com o foco na pergunta de pesquisa que questiona como a integração foi promovida, verificando minhas ações que vão nessa direção, num processo de identificação. Atenho-me às descrições feitas nos diários, uma vez que a pergunta se foca nas ações didáticas, isto é, o que ocorreu em sala de aula. Concomitantemente, analiso linguisticamente como são representadas essas ações realizadas em favor da integração com o foco nos seus participantes, de maneira a comprovar o direcionamento dado à interpretação dos dados.

Em seguida, procuro responder a pergunta de pesquisa em que interpreto minhas ações didáticas a partir de um teor mais reflexivo. Logo, apresento trechos selecionados do que foi registrado nos diários em relação à formas de ação reflexiva: informação, confrontação e reconstrução. Os registros correspondentes a esses itens pressupõem aspectos subjetivos, uma vez que conduzem a uma reflexão sobre a ação (descrição). Logo, tais trechos podem dar indícios de como compreendo a minha prática docente voltada para a construção de conhecimento por parte dos alunos. Essa etapa também é acompanhada de uma análise linguística da transitividade com foco principal nos processos mentais e relacionais atributivos, pois eles ajudam a verificar se há uma avaliação da professora (eu mesma) em relação as suas ações e como ela se dá.

Assim sendo, como a seleção dos dados se dá com base nos dois questionamentos levantados nesta pesquisa, a presente discussão se dividirá em duas etapas, de acordo com essas perguntas.

4.1 Como minhas ações em sala de aula proporcionam a integração?

A elaboração dessa questão se baseou, inicialmente, no entendimento de que a integração corresponderia, nesta pesquisa, a uma relação interdisciplinar entre a disciplina de inglês e a área técnica da agropecuária, uma vez que a exigência institucional se dá entorno da integração ensino médio e técnico, conforme Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) já mencionada na fundamentação teórica. Entretanto, no desenrolar desta investigação, notei, nos documentos revisados, nos dados e à medida em que fui compreendendo as possibilidades potencializadas com o inglês para fins específicos ou ESP, assim como Bezerra (2012), Ciavatta e Ramos (2011) e Zolin-Vesz e Souza (2010), que o ato de integrar poderia corresponder a um princípio mais amplo, que atendesse não só a educação profissional, mas a uma formação cidadã, baseada nos princípios da omnilateralidade de Marx que fundamentam a proposta da integração. Por isso, relatei a essa primeira pergunta trechos que vão além do trabalho com temas da área de agropecuária, mas que de alguma forma estão relacionados às minhas ações para contribuir para a formação integral do estudante.

Nesse sentido, atividades interligadas à implementação da abordagem de ensino ESP junto à formação cidadã são consideradas também neste trabalho parte desse “proporcionar a integração”, visto que o mapa pedagógico descrito nos diários foi construído com esse objetivo de integrar. Faço a separação, portanto, em quadros temáticos, dos trechos descritivos dos diários conforme a introdução da abordagem de ensino, o trabalho com temas da área técnica e situações que oportunizaram a formação cidadã. Elaborei, posteriormente aos

quadros, discussões para elucidar a resposta desta primeira pergunta, e realizo a análise da transitividade, como foi feito por Romero (1998, 2004b), por exemplo, identificando alguns processos utilizados na elaboração dessas descrições, mas focando principalmente em seus participantes.

O quadro abaixo traz recortes do início da experimentação com o inglês para fins específicos:

- (1) "... [eu]¹⁵ disse a eles [alunos] que seria preciso verificar quais eram as habilidades mais necessárias, aquelas que poderiam ser mais úteis na área técnica em que estavam inseridos. (...) [eu] Pedi então que (...) **fizessem [os alunos] uma pesquisa dentre os professores do curso técnico em agropecuária, para ver como o inglês poderia contribuir naquela área técnica.**" (*Aula 1 – Descrição*)
- (2) "... [eu] pedi que me **dissessem qual foi a resposta dos professores em relação ao uso de inglês na área técnica.** [eu] Achei estranho que [eles/alunos] trouxeram diferentes pontos de vista, um deles afirmando que o melhor seria falar em inglês. [eu]Tinha em mente que os professores apontariam para a leitura de materiais em inglês, visto que quando queremos obter mais informações sobre técnicas ou produtos, essas são divulgadas de forma escrita(...). Em respeito ao que os alunos trouxeram (...) [eu] **quis aproveitar a oportunidade d[e]eles [alunos] ajudarem na construção do curso, e me propus a falar com eles algumas coisas em inglês durante as aulas** (...) [mas] focando na habilidade de leitura ([eu] expliquei a eles o porquê de focarmos nesta habilidade), [eu] entreguei a eles o texto 'Problema na Clamba', atividade em português que trabalha a utilização do contexto para obter o sentido de palavras desconhecidas..." (*Aula 3 – Descrição*)

Quadro 2 Introdução do trabalho com a abordagem ESP

¹⁵ As palavras inseridas entre colchetes [] nos trechos retirados dos diários em todos os quadros são representantes daquilo que estava implícito no texto e têm o objetivo de facilitar a compreensão daquele que lê, além de ajudar na análise do que foi descrito. Por exemplo, quando a desinênciã do verbo indica o sujeito oculto [eu], ele é inserido no trecho por se tratar de uma evidência para a análise linguística.

Nessa etapa inicial do curso, foram utilizados elementos essenciais da abordagem ESP, como análise das necessidades (*needs analysis*) e conscientização (*awareness raising*). Na tentativa de conscientizar os alunos em relação à necessidade do aprendizado de inglês para a área técnica, concordando com Scott (2005) e Vian Júnior (2009), conferi a eles o procedimento da análise das necessidades e a oportunidade de construírem o curso comigo, como está trecho (1) acima. Início aí a experiência com o inglês para fins específicos, com a tentativa de dar voz ao aluno em sala de aula, baseada em Moura e Silva (2009) e também em Kleiman (1994), ao adotar a concepção de um estudante mais consciente e participante, como ocorreu no projeto ESP.

Com ajuda da metafunção experiencial, observei os participantes descritos nos diários dessas duas aulas (1 e 3). Concentrando no “eu” (que corresponde a mim, professora) e eles/alunos, é possível perceber que há de fato uma equivalência no número de vezes em que esses participantes são mencionados durante a descrição de toda a primeira e terceira aula (“eu” - 26 vezes, sendo que em 21 delas o “eu” está oculto; e 25 vezes de “alunos” ou seus correspondentes “eles” ou “los”). Isso indicaria que os estudantes são lembrados e participam das ações numa proporção equivalente a da professora, permitindo a interpretação de que, de alguma forma, essa construção inicial do curso se faz em conjunto. Entretanto, grande parte das ações, que se constitui de processos verbais e materiais (como os verbos sublinhados nos trechos), é realizada pela docente. A própria desinência do sujeito oculto “eu” nos verbos (21 vezes em duas aulas) indica isso. Logo, entendi que houve uma condução da aula por minha parte, nesta etapa inicial, e a participação dos alunos aconteceu de forma guiada.

Faço essa interpretação ao analisar a transitividade em frases como estas a seguir, retiradas dos trechos 1 e 2 apresentados no quadro 2: [eu] disse a eles...; [eu] pedi que (...) [eles] fizessem...; [eu] pedi que [eles] me dissessem...;

[eu] entreguei a eles... Os processos sublinhados são em sua maioria verbais (pedi e disse) ou materiais (entreguei), são marcados pelo participante que realiza a ação (eu-professora) e têm como alvo os alunos/eles. Essa transitividade dá indícios, principalmente com o uso de processos verbais (Aula 1 – 10 processos verbais; Aula 2 – 18 processos verbais), de uma comunicação ou interação entre professora e alunos.

Todavia, tal interação não aparece claramente como a parceria que Magalhães (1996) apontou ser necessária num curso com ESP. A relação interacional se faz presente na oportunidade dada ao aluno de ajudar na construção da disciplina, como se verifica pelo que está escrito nos trechos 1 e 2, destacado em negrito. Também a menção de participantes como *o processo de aprender uma língua estrangeira, o aprendizado de uma língua diferente, as habilidades, o inglês, uma pesquisa dentre os professores do técnico, diferentes pontos de vista, as pessoas a quem eles perguntaram* confirmam que o foco dessas duas aulas estava no estabelecimento do rumo do curso. Entretanto, por mais que seja dada ao estudante a possibilidade de se manifestar, a comprovação linguística de que as ações em sua maioria são tomadas pela docente e incidem sobre os alunos dão indícios de certa unilateralidade, deixando o estudante, frequentemente, neste início de curso, com o papel de executor de tarefas designadas pela professora. Saliento que essa compreensão perpassa a visão desta docente antes ainda de buscar compreender seu papel em sala de aula (pergunta 2). Dessa forma, as discussões acerca do que se entendeu, neste primeiro momento, como condução da aula ou controle excessivo serão retomadas novamente em relação à teoria sobre mediação pedagógica, na discussão da segunda pergunta de pesquisa, a qual trata sobre a interpretação desta professora em relação a sua prática.

Segundo o que foi descrito nesses trechos selecionados dos diários, os alunos mesmos questionaram seus professores da área técnica sobre a habilidade

mais necessária no aprendizado dessa língua estrangeira, e eu almejava que nesse processo eles compreenderiam um pouco mais sobre como aprender o inglês poderia ser relevante para eles. Portanto, em contraste a um papel mais ativo na construção do curso, a investigação feita pelos estudantes acabou tendo propósito maior de conscientização, visto que eu já havia pré-determinado, como é possível verificar no trecho (2), o desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês como foco do curso, baseada na experiência de outros autores (ZOLIN-VESZ; SOUZA, 2010; SCHLIEMANN, 1999; SARAIVA et al., 1998; KOIFMAN, 1996).

Seguindo o caminho do projeto ESP, coordenado por Celani, tive a compreensão de que trabalhar com a leitura de textos seria mais proveitoso naquele contexto em que a interdisciplinaridade com a área do técnico em agropecuária se fazia necessária. Além disso, a leitura crítica poderia ser trabalhada através da exploração dos textos, semelhante à experiência de Zolin-Vesz e Souza (2010), relatada no item 1.2.4, almejando a formação integral e cidadã do aluno. Por isso, apesar de pedir a participação dos alunos, ainda assim, fui eu quem decidi sobre o rumo do curso, de forma que houve uma limitação e condução sobre até que ponto a interferência dos alunos poderia ser aceita.

Dessa interpretação, elaboro outro questionamento: Esse direcionamento dado por mim, como professora, descaracteriza o aspecto de formação integral/cidadã que se faz necessário no curso? Penso que não, uma vez que a escolha da habilidade de leitura, mesmo com as diferentes respostas advindas dos alunos, não foi aleatória, isto é, teve base no trabalho e experiência de outros profissionais/pesquisadores (ZOLIN-VESZ; SOUZA, 2010; CELANI, 2005; SCHLIEMANN, 1999; SARAIVA et al., 1998; KOIFMAN, 1996). Além disso, foi dada a oportunidade aos alunos de investigarem e pensarem mais sobre as relações entre o inglês e a área técnica e de se pronunciarem a respeito com base em suas verificações. Assim sendo, compreendo que um processo de

conscientização se fez presente, realizando um movimento, ainda que pequeno, em direção à integração, à formação de um aluno mais consciente das razões pelas quais estuda determinado conteúdo, uma vez que os alunos foram perguntar à área técnica qual seria a sua relação com a língua estrangeira.

Dessa forma, tanto a escolha da habilidade quanto a consideração dos alunos na construção do curso têm fundamento no propósito de integração, uma vez que a relação possível entre temas de agricultura e o inglês se faz mais transparente por meio de materiais escritos e a formação cidadã perpassa a oportunidade de ter voz em sala de aula.

Em relação à expressão de surpresa sobre o resultado da pesquisa dos alunos:

Achei estranho que trouxeram diferentes pontos de vista, um deles afirmando que o melhor seria falar em inglês. (trecho 2),

confirmando a afirmação de Schliemann (1999) de que a análise das necessidades no início do curso em turmas com adolescentes, por vezes, parece ser desnecessária, visto que estudantes nessa faixa etária podem confundir desejos com necessidades. Ademais, neste caso, fatores como a desinformação sobre a utilidade do idioma de fontes pesquisadas pelos alunos, que podem ter se baseado no senso comum, ou mesmo a falta de critérios mais específicos estabelecidos por mim, professora da disciplina, podem ter favorecido a multiplicidade de respostas.

A falta de conhecimento sobre as habilidades linguísticas por parte dos alunos pode também ter dificultado o estabelecimento da leitura como a habilidade foco da disciplina por parte deles. De fato, pude confirmar o que Nuttall (2000) apontou sobre a necessidade de questionar os alunos sobre o que entendem como leitura. Aparentemente, eles tinham a concepção que ler seria

decodificar ou treinar a pronúncia, conforme descrito nos diários, na confrontação da aula 3:

(...) alguns alunos me afirmaram que a fala estava relacionada à leitura, afinal ler em voz alta dava no mesmo. Então, entendi como eles precisavam compreender o que era leitura.

e na descrição da aula 3:

Isso me fez detectar também a necessidade que eles [alunos] têm de saber palavra por palavra, frase por frase, como se fossem fazer uma tradução, o que é algo que eu procurarei trabalhar (...): a leitura, não a tradução.

Entretanto, isso só veio à tona após a discussão feita sobre o que eles trouxeram como resultado da pesquisa com os professores da área técnica. Logo, percebo uma falha minha ao atribuir a análise de necessidades aos alunos, assumindo que eles já entendiam a habilidade de leitura como algo relacionado à interpretação/compreensão de textos.

Diante da disparidade de respostas e considerando que, de qualquer forma, a leitura já havia sido delimitada como habilidade a ser trabalhada por mim, como professora, concordo novamente com Schliemann (1999) quando afirma que os procedimentos de análise de necessidades podem ser mais válidos durante o curso, deixando a condução inicial da disciplina para o professor.

O próximo quadro temático expõe mais especificamente ações realizadas para o propósito de integração, ao longo do curso, com o uso da abordagem ESP e de aspectos de formação cidadã, considerando a área técnica do curso integrado de agropecuária. Lembro que foram selecionados os trechos mais evidentes das descrições de algumas aulas e, para dar suporte a alguns apontamentos na discussão desses dados, excertos correspondentes aos itens

“informação” e “confrontação” nos diários serão citados, uma vez que tais formas de ação reflexiva contêm nestes diários descrições complementares ao que ocorreu em sala de aula.

Estão sublinhados nos trechos a seguir os processos materiais, que contemplam em sua maioria as minhas ações em aula, demarcadas pelo uso do sujeito oculto na desinência dos verbos, e ações consideradas em conjunto, principalmente no trecho 3 (quadro 3), em que o “nós” [eu e alunos] aparece como participante que realiza a ação. Em negrito, estão destacados os demais participantes inanimados, todos explícitos. Esses últimos demonstram o teor da relação inglês e agricultura, comprovando a intenção de realizar a interdisciplinaridade, a integração na sua forma inicial.

- (3) “[eu] Entreguei a eles [alunos] **um pequeno texto em inglês sobre agricultura**. (...) [nós] exploramos qual poderia ser o assunto daquele texto, [nós] vimos as fotos e as palavras conhecidas, depois [nós] fomos, parte por parte, com eles me dizendo o que estavam entendendo. (...) [nós] Fizemos a leitura durante a aula toda e [eu] fui trabalhando com eles **algum vocabulário que se repetiria muito na área de agricultura como: crops, seeds, soybeans, corn, dentre outros**.” (Aula 5 – Descrição)
- (4) “Para tentar relacionar o tempo verbal [Passado Simples] que [nós] estávamos estudando e a leitura instrumental, [eu] trabalhei um texto que falava sobre a história da agricultura.” (Aula 8 – Descrição)
- (5) “[eu] Achei um quiz com alguns termos do vocabulário de Agricultura em inglês e suas definições também em inglês. [eu] Peguei alguns, [eu] coloquei numa folha e [eu] levei para a aula para os alunos ligarem os termos às suas definições. [eu] Levei a atividade numa folha só com as definições e [eu] escrevi as palavras no quadro. Antes de iniciar a atividade, [eu] falei sobre **cognatos**, mencionando que eles ajudariam (...) além do conhecimento que (...) já tinham sobre a área técnica.” (Aula 12 – Descrição)
- (6) “...[eu] entreguei o texto que era sobre “acre” em inglês o qual [eu] havia conseguido num website. Nele havia **tabelas comparativas com números do acre em relação ao hectare**, termo mais utilizado segundo os alunos.” (Aula 16 – Descrição)
- (7) “[eu] Pedi que [eles/alunos] se separassem em duplas (...). [eu] Entreguei a eles **a atividade**, continha **um texto em inglês sobre fazendeiros, não muito grande**, havia **uma foto**. Nas questões, [eu] explorei a leitura instrumental (...) além de questões para completar no passado um trecho relacionado ao texto (...). **As últimas questões** foram sobre **interpretação do assunto do texto e a opinião deles sobre o que o texto trazia e a agricultura no Brasil**.” (Aula 11 – Descrição)

Quadro 3 Desenvolvimento do curso: temas da parte agrícola – DESCRIÇÕES

Os participantes marcados em negrito confirmam que o tema das aulas que se seguiram foi direcionado para a área de agricultura, interseccionando o inglês com o que se estudava na parte do técnico, e que o ensino-aprendizagem se baseou principalmente nas estratégias de leitura instrumental. O ensino de inglês seria representado, portanto, pelo uso da leitura instrumental, o qual

permitiria lidar com assuntos da área específica, profissional, sobre a qual os alunos poderiam ter mais conhecimento, uma das características do projeto ESP de Celani (2005). Complementando, a relação parte-totalidade, que nos documentos de base do ensino integrado (BRASIL, 2007) pressupõe a interdisciplinaridade, estaria presente de forma inicial nessa interligação entre inglês e agropecuária. Os participantes inanimados destacados no quadro 3 poderiam se separar, portanto, em dois grupos:

Leitura instrumental	Interdisciplinaridade: inglês/técnico
<ul style="list-style-type: none"> - qual poderia ser o assunto daquele texto; - as fotos e as palavras conhecidas; - a leitura; - o tempo verbal [Passado Simples] que [nós] <u>estávamos estudando</u> e a leitura instrumental; - a atividade; - as palavras; - os cognatos. 	<ul style="list-style-type: none"> - um pequeno texto em inglês sobre agricultura; - algum vocabulário que se repetiria muito na área de agricultura como: crops, seeds, soybeans, corn, dentre outros; - um texto que falava sobre a história da agricultura; - um texto em inglês sobre fazendeiros, não muito grande; - o texto que era sobre “acre”; - tabelas comparativas com números do acre em relação ao hectare.

Seguindo o exemplo de Zolin-Vesz e Souza (2011), o trabalho com a leitura em inglês sobre agricultura foi realizado como parte da formação integral almejada, através da escolha de textos em inglês que abordassem temas da agropecuária. Ainda concordando com os autores, entendo que esse diálogo entre conteúdos pôde interferir na formação desses alunos de maneira que eles tiveram a oportunidade de estabelecer relações entre saberes, por muito tempo compreendidos de forma segmentada e sem interligação. A preocupação esteve, portanto, em relacionar o inglês e área técnica, como uma primeira fase nesse processo de integração.

O meu objetivo nessas aulas era que os estudantes desenvolvessem a habilidade de leitura e reconhecessem como esse conhecimento poderia ajudá-

los na educação profissional, experimentando-o nas aulas. Isso transparece na confrontação que registrei em relação ao trecho (3 – quadro 3) nos diários:

A aula contribuiu para que eles [os alunos] entendessem como os assuntos da área técnica poderiam estar de alguma forma associados ao aprendizado de inglês, visualizando uma das vantagens de saber essa língua para compreender textos da área. (Diários: *Aula 5 – confrontação*).

Entretanto, confirmando o apontamento de Vian Júnior (2013) de que até hoje há professores que se dedicam principalmente ao ensino de gramática da língua inglesa, como se mostra evidente no trecho (4) do quadro 3, ainda havia uma organização curricular que girava em torno de tópicos gramaticais no instituto em que trabalho. Resultado possível da bagagem cultural e histórica de segmentação que estimula o isolamento de conteúdo, como apontei na fundamentação teórica, a partir da obra de Manacorda (2010) sobre a história da educação. Os vestígios da concomitância que separava ensino médio e técnico, assim como a divisão de disciplinas, estimulavam a realização de um trabalho dissociado. O cronograma programático da disciplina anexado no fim da dissertação comprova essa tendência de priorizar o conhecimento gramatical. Fato que por vezes limitava as possibilidades de elaboração da proposta das aulas, uma vez que, conforme eu informei nos diários,

[...] tinha que seguir o programa da disciplina, afinal os alunos teriam uma prova bimestral que seria a mesma para todas as turmas (Diários: *Aula 6 – informação*).

Atentando para a indicação dos PCNs (BRASIL, 2000) de língua estrangeira do ensino médio de que o inglês não deve ser trabalhado de forma isolada, mas dentro de uma área, o rumo tomado, conforme o que está escrito no trecho (4), foi interligar tempo verbal, leitura instrumental e textos da área

técnica. Assim sendo, o trabalho foi relacionar um currículo que lista simplesmente tempos verbais a serem ensinados com uma perspectiva de ensino que quer dar conta da integração médio e técnico. Logo, associei à minha busca por textos específicos, seguindo as orientações de Koifman (1996), o determinante curricular, no caso, o quesito: tempo verbal/passado, encontrando um texto um pouco longo que tratava da agricultura de maneira histórica, usando vários verbos no passado.

Conforme percebi pela confrontação,

(...) os alunos puderam compreender um pouco mais sobre a própria área na qual irão trabalhar, entendendo historicamente como que a agricultura surgiu nas primeiras civilizações... (Diários: Aula 8 – confrontação).

Portanto, mesmo sem ter a intenção explícita nos diários naquele momento, pois a preocupação era encaixar o estudo do tempo verbal no trabalho com textos da área técnica, entendo que essa atividade permitiu ampliar a visão dos estudantes de maneira sócio-histórica em relação à área profissional escolhida, compreendendo a importância e a bagagem cultural impressa na atividade agrícola. Além disso, como registrei nos diários:

O texto que encontrei era longo, mas trazia a história da agricultura e tinha um mapa com as primeiras regiões onde se desenvolveu. Interessante, pois lembrava que numa reunião com os professores, o de geografia mencionou que iria falar sobre os grandes rios que ajudaram nas primeiras civilizações, logo, busquei relacionar o que eles viam ali no mapa do texto com o que já tinham aprendido em história e geografia. (Diários: Aula 8 – informação)

Sendo assim, o aspecto de interdisciplinaridade estava também implícito na atividade, potencialmente contribuindo para a expansão da leitura de mundo e, conseqüentemente, para a formação cidadã.

Também nos trechos (5) e (6), são usadas atividades voltadas para a relação inglês/agropecuária. São trabalhados aspectos mais sistêmicos como o vocabulário específico da área, sendo que a primeira atividade é escolhida por mim e a segunda é formulada a partir da dúvida dos alunos. Coincidentemente nas duas aulas, houve uma característica comum: poucos alunos em sala, como está descrito:

Quando cheguei na sala, só tinham 5 alunos. (Diários: *Aula 12 – descrição*); Havia 4 alunos na sala. (Diários: *Aula 16 – descrição*).

Contudo, essa adversidade não impediu que as aulas ocorressem e as tarefas fossem realizadas, ainda que não tenham acontecido da maneira planejada pela professora.

O uso dessas atividades relacionadas à parte lexical foi intermeado pela leitura instrumental, conforme descrito, o exercício era:

(...) para que os alunos pensassem juntos, lessem as definições em inglês e chegassem aos termos correspondentes, uma leitura para um fim, sobre um assunto que eles conheciam e que poderia ajuda-los a desenvolver mais a leitura de textos na área de agricultura. (Diários: *Aula 12 – informação*).

Intenção semelhante em relação ao texto sobre a medida de terra “acre”, trecho (7), como informei nos diários:

O objetivo da aula era solucionar a dúvida que os alunos estavam tendo em relação à palavra ‘acre’ que encontrávamos em textos sobre a agricultura em inglês (...), quis partir de uma dúvida deles (...) para mostrar como através da leitura em inglês também poderíamos solucioná-la, sem ir direto a um dicionário bilíngue em busca de tradução. (Diários: *Aula 16 – informação*)

Dessa forma, esses exercícios lexicais não estavam fechados em si, mas foram propostos como possibilidade de ampliação da relação entre a língua aprendida e o tema (agricultura) conhecido pelos estudantes. Isto é, os alunos usariam da leitura como instrumento para outras compreensões, neste caso, do próprio vocabulário desconhecido, expandindo a noção de leitura em si. Atividade baseada nos apontamentos de Marcuschi (2008) sobre a leitura como compreensão, não decodificação.

Além de buscar de alguma forma a interdisciplinaridade, inter-relacionando inglês, agricultura e, como visto, até outras disciplinas, como história e geografia, ao incorporar o tempo verbal passado entre os elementos característicos na escolha do texto, foi dada também em algumas ocasiões, como ocorreu na aula 11 (trecho 7), a oportunidade da construção de conhecimento colaborativo. Na parte do trecho (7): “*Pedi que [eles/alunos] se separassem em duplas*” e no item informação dessa mesma aula 11, em que complemento que o objetivo “*(...) era dar aos alunos a oportunidade de pensarem juntos, em duplas, para entenderem o texto.*”; as circunstâncias marcadas em negrito demonstram que ocorreu um agrupamento para que os alunos realizassem a atividade. Isto é, reconhecendo a afirmação de Magalhães e Rojo (1994) de que o trabalho com ESP deve oportunizar possibilidades de interação, e amparada ainda em Newman e Holzman (2002) que defendem a aprendizagem como algo essencialmente social a partir de Vygostky, foi dada a chance aos alunos de trabalharem juntos para construir significados sobre o texto.

Nesse contexto, a integração visada vinha ao encontro do que o documento base do ensino médio integrado ao técnico (BRASIL, 2007) orienta: a formação humana integral. Tal formação envolve a socialização, pois enquanto cidadãos nos reconhecemos como parte de um todo social, uma comunidade, uma vez que somos seres sociais, conforme a teoria vygotskyana. Logo, ao utilizar exercícios em que os estudantes tiveram que interagir e negociar

significados com os colegas, considerando as indicações sobre uma rede de significações de Rossetti-Ferreira et al. (2004), traçou-se um caminho de colaboração e, conseqüentemente, houve potencialmente o aprimoramento da formação cidadã desses estudantes. Uma vez que vivemos em sociedade, interações e relações colaborativas só têm a contribuir para a formação do sujeito social.

Ademais, as últimas questões mencionadas na descrição (trecho 7), abordavam a opinião dos alunos sobre o texto, extrapolando e ampliando a atividade para que eles pudessem relacionar aquilo que liam com o que já conheciam ou vivenciavam. Utilizando, portanto, de processos de construção conjunta, com a ajuda da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), eles trabalhariam juntos relacionando o que sabem ou não com o assunto do texto lido. As questões:

para completar no passado um trecho relacionado ao texto (...), sobre interpretação do assunto do texto e a opinião deles sobre o que o texto trazia e [sobre] a agricultura no Brasil. (Trecho 7: Aula 11 – Descrição),

serviriam como andaime para levá-los à construção de conhecimento sobre o texto. Essa característica de andaime da atividade remete ao andaime vertical de Cazden e ao questionamento de Gallimore e Tharp como estratégias para o trabalho com a ZDP, conforme discutido por Romero (1998), estimulando a elaboração de conhecimento de forma conjunta, mas ao mesmo tempo guiada/incitada por perguntas daquele que está a par de tal saber, neste caso, representado pela professora (eu), quem formulou as questões escritas na atividade.

É possível notar, até então, que os traços da perspectiva de inglês para fins específicos se mostram cada vez mais visíveis no que se escolheu aqui como práticas que estão interligadas à integração, seja na abertura à participação dos

alunos, no trabalho em conjunto, na exploração dos textos e na extrapolação dos temas trabalhados. Como parte desses traços, devo lembrar ainda que neste primeiro momento todas as atividades foram customizadas, seguindo o direcionamento de Celani (2005) que, ao mencionar a execução do projeto ESP no Brasil, enfatizou a qualidade de agentes dos profissionais envolvidos. Os professores seriam responsáveis pela confecção dos materiais e planejamento das aulas, de modo que não haveria um livro didático limitador das práticas. Eles escolheriam o que seria melhor didaticamente, se prontificando a mudar tais escolhas conforme a percepção sobre a sua sala de aula e considerando a participação de seus alunos.

Nesse sentido, elaborei o curso num primeiro momento voltado principalmente para a área técnica, confeccionando todos os materiais. Contudo, considerando a necessidade de uma formação mais completa conducentes à criticidade (JORDÃO; FOGAÇA, 2008) e também as indicações de Saraiva et al. (1998) sobre o ensino de inglês com adolescentes poder ser mais lúdico e motivador, o curso foi sofrendo modificações ao longo do caminho. Ainda, por conta do número de atividades simultâneas realizadas por esta docente, como descrevi nos diários:

disciplinas que ministro no curso superior (...), o mestrado e suas disciplinas, a diversidade de turmas... (Diários: *Aula 17*);

vi a necessidade de adotar um material para facilitar a preparação das aulas.

O quadro temático a seguir expõe descrições que indicam como essas modificações se deram e, a partir dele, discuto elementos de formação cidadã que aparecem neste novo direcionamento do curso.

- (8) “...[nós – alunos e eu] estávamos conversando informalmente sobre **os feriados** – os que passaram e os que viriam – então, surgiu **a curiosidade deles em relação aos feriados nos EUA**. [eu] Aproveitei **o interesse** e [eu] pedi que eles [alunos] trouxessem na aula seguinte **uma pesquisa sobre quais seriam os feriados nos Estados Unidos**, por exemplo. (...) [eu] pedi para que em grupo [eles/alunos] escolhessem **um feriado sobre o qual poderiam falar.**” (Aula 13 – Descrição)
- (9) “Como **os livros didáticos deles** chegaram, [eu] lembrei que no ano passado [eu] havia trabalhado com **uma unidade de filmes que os alunos [do ano passado] haviam gostado**. Logo, [eu] pedi que [eles/alunos atuais] abrissem **o livro** no terceiro capítulo para que [nós] pudéssemos explorar **as figuras e o título**. (...) Tinha **uma foto com Hollywood e outra de Bollywood**. (...) [eu] Refleti com eles **o porquê que a maioria das pessoas conheciam mais Hollywood do que Bollywood.**” (Aula 17 – Descrição)
- (10) “[eu] Iniciei **a aula** comentando com os alunos que [nós] estávamos conversando agora sobre **filmes** para mesclar um pouco, para [nós] não ficarmos somente nos assuntos relacionados à parte técnica, afinal eles [alunos] eram **adolescentes** também e [eles] tinham **outros interesses**. [eu] Perguntei a eles se estavam de acordo, **a maioria** [de alunos] disse que sim.” (Aula 18 – Descrição)
- (11) “...lá [no livro] falava que **o filme** se situa na ‘Cold war’, daí [eu] questionei-os [alunos] se [eles] sabiam **o que era**. Alguns alunos sabiam que era **a guerra fria**, depois [eu] pedi que alguém [dentre os alunos] explicasse **do que se tratava, que guerra era essa**. Eles [alunos] sabiam que **era entre os EUA e a antiga união soviética...**” (Aula 18 – Descrição)

Quadro 4 Desenvolvimento de outros temas – DESCRIÇÕES

A mudança no direcionamento do curso se faz notar principalmente pelos participantes inanimados, em negrito no quadro 4, por exemplo: os feriados, a curiosidade deles..., o interesse, uma pesquisa..., os livros didáticos..., uma unidade de filmes..., o livro, uma foto..., o porquê a maioria das pessoas conheciam mais Hollywood..., filmes, outros interesses, a guerra fria. Se antes predominava o uso de texto e temas da parte da agricultura, agora há um movimento em direção ao interesse dos alunos (a curiosidade deles, outros interesses). Se até então as atividades eram formuladas pela professora, que

encontrava um “quiz” ou pesquisava um texto para trazer para a aula (quadro 3), agora há o uso do livro didático (livros didáticos, unidade de filmes). Trabalha-se uma unidade em particular buscando, como fez Saraiva et al. (1998), abordar temas que despertem o interesse do aluno adolescente, neste caso, filmes. Entretanto, busca-se uma abordagem não superficial, de maneira a atentar para uma leitura mais crítica, baseada em Jordão e Fogaça (2008), como se percebe pela menção da discussão sobre a guerra fria (trecho 11) e pela reflexão em relação à popularidade do cinema hollywoodiano em detrimento de outros.

Além disso, ao voltar-se para o interesse do alunato, é possível perceber novamente a presença do participante “*nós*” [alunos e eu], que aparece, por exemplo, nos três trechos (8, 9 e 10) de forma oculta, perceptível pela desinência dos verbos, e em duas vezes ele é acompanhado de um processo verbal, indicando comunicação: “[*nós*] *estávamos conversando*” (trecho 8 e 10). O aparecimento do participante “*nós*” pode indicar mais abertura para interação professor/aluno, além de demonstrar que algumas ações realizadas durante a aula eram vistas pela professora (eu) como ações conjuntas, por exemplo, nas frases: “...*para que [nós] pudéssemos explorar as figuras e o título.*” (trecho 9); “...*para [nós] não ficarmos somente nos assuntos relacionados à parte técnica...*” (trecho 10). Ainda é possível notar, que essas duas frases, que contêm processos materiais (sublinhados), por serem iniciadas pela palavra “*para*”, podem ser denominadas como alvo de ações materiais anteriores, no caso do trecho (9) “*abrissem o livro...*” e no trecho (10) “*mesclar um pouco*”. Assim sendo, entendo que se pensava no conjunto *nós*, professora e alunos, também correlacionado à finalidade, como propósito de outras práticas realizadas pela professora ou pelos alunos.

Essas observações indicam que, diferentemente das primeiras aulas (Quadro 1), no decorrer do curso, a participação dos alunos foi considerada de forma mais frequente. Na contagem das descrições de todas as vinte e duas

aulas, há quarenta ações/processos que têm como participante “*nós*” ou “*a gente*” [alunos e eu]. Além disso, nessas descrições, há no total 275 aparições de alunos ou correspondentes como participantes das ações, enquanto o “*eu*” e correspondentes da professora aparecem 251 vezes. Entretanto, é necessário mencionar que dessas 251 vezes de “*eu*” ou equivalente “*me*”, 233 foram aparições indicadas pela desinência do verbo, isto é, de forma oculta, o que indica que grande parte das ações foram realizadas pela professora (eu) e que os alunos aparecem mais frequentemente como participantes alvo dessas ações. As frases retiradas dos trechos mencionados no quadro (3) são um exemplo: “[*eu*] Aproveitei o interesse [*deles*] e [*eu*] pedi que eles [*alunos*] trouxessem...”, “[*eu*] pedi que [*eles/alunos atuais*] abrissem o livro...”, “[*eu*] Refleti com eles...”, “[*eu*] Perguntei a eles se estavam de acordo...”, “[*eu*] pedi que alguém [*dentre os alunos*] explicasse do que se tratava...”. Conforme prova a construção dessas frases, apesar da modificação da dinâmica da aula num primeiro momento se fundamentar na curiosidade e/ou interesse dos alunos, há um direcionamento da minha parte, enquanto professora, que guia a participação dos alunos a cada aula, ainda que inspirada pelo que seria de interesse deles.

Entretanto, mesmo que conduzida pela professora, de alguma forma, essa participação é instigada e contribui para o desenvolvimento do curso, numa tentativa de contemplar aspectos de mediação pedagógica de caráter sociointeracionista ligados à abordagem ESP. Por exemplo, pelo estímulo à pesquisa em grupos (trecho 8). Considerando o aspecto cultural (feriados nos Estados Unidos) que entrelaça o tema da pesquisa, que posteriormente virou uma apresentação de trabalhos de forma oral (Diários - Aula 13), entendo que essa foi uma oportunidade de ampliar a visão de mundo dos alunos, percebendo diferenças sobre como e o que se comemora no Brasil e nos Estados Unidos, de forma a relacionar a experiência nacional com o que se encontra nas pesquisas em relação ao internacional. Além de ser uma chance para trabalharem em

conjunto, construindo conhecimento sobre o tema pesquisado, seria uma oportunidade para socializarem com os demais colegas o que foi elaborado.

Na reflexão registrada no item confrontação dessa aula, contudo, percebi que a atividade pode não ter tido o resultado esperado. Mencionei que

A aula contribuiu para a socialização dos alunos, para que eles tivessem a oportunidade de assumir a posição de professor e explicar sobre algo. Contudo, muitos tiveram a dificuldade de fazer isso. (...) **Ao que me parece eles não se preparam bem para esses trabalhos, não sei se é falta de tempo, mas muitos ficaram lendo o que iam falar, ao invés de simplesmente falar, explicar.** (Aula 13 – Confrontação)

Logo, apesar de ter potencializado, com a apresentação do que encontraram sobre os feriados, a oportunidade de socializarem o conhecimento, não estou certa de que, de fato, a ampliação da leitura de mundo realmente tenha acontecido. Faço essa interpretação principalmente pela parte marcada em negrito no trecho citado anteriormente, uma vez que a falta de domínio sobre o que falavam (“*muitos ficaram lendo o que iam falar*”) indicava, na visão da professora, que a pesquisa pedida foi realizada de forma superficial por boa parte dos alunos, sem que houvesse uma apropriação do que foi pesquisado.

Como se vê pela reconstrução dessa aula,

[...]antes do dia dessa apresentação, eu fizesse uma com outro tema ou sobre um feriado que ninguém fosse falar e mostrasse para os alunos como esse trabalho poderia ser feito, como os temas poderiam ser explorados, como se portarem na hora da apresentação. Acredito que isso teria efeito positivo e essa aula de apresentações aconteceria de maneira mais proveitosa. (Diários, Aula 13 – Reconstrução),

a própria professora reconheceu que deveria ter ensinado aos alunos a como organizar e fazer uma apresentação. Essa ação seria ainda um ponto relevante de ensino para a construção da formação cidadã.

Além da consideração de outros interesses dos alunos, estimulando sua participação, a adoção de um livro didático foi crucial na mudança de foco de temas da aula. Esse ato correspondeu à ação de professora como agente sobre o desenvolvimento do curso, considerando o apontamento de Celani (2005) de que, no projeto ESP, os professores assumiram papéis de agentes, passando a decidir, portanto, o que seria melhor didaticamente. Entretanto, a decisão de utilizar esse livro também entrou em conflito com indicações desse mesmo projeto, o qual alertava para as características limitadoras ligadas à adoção de um livro didático. Ainda assim, compreendo que a adoção desse livro não parece limitar a realização da aula, pelo contrário, pois se apresenta como escolha localizada, naquele momento e contexto, e estimula outras possibilidades de promoção de leitura crítica.¹⁶

A percepção de que trabalhar somente temas da área específica (agropecuária) poderia contribuir para a compreensão da língua como algo utilitarista e a dificuldade dos alunos ao se depararem com textos de temas diferentes, como aconteceu na prova bimestral, deram indícios a esta docente de que era preciso dar outro direcionamento ao trabalho com a leitura instrumental. Como comprova a descrição abaixo:

Semana de provas bimestrais. (...) [eu] Tive que fazer uma prova que fosse possível ser feita por todos os cursos do segundo ano (...). [eu] Resolvi, então, colocar um texto de assunto geral – um lançamento de um filme. Alguns alunos de agropecuária me disseram (...) que a compreensão do texto foi difícil... (Diários, Aula 14, Descrição)

¹⁶ Esclareço que o desenvolvimento de uma discussão mais extensa sobre o uso de livros didáticos não cabe no escopo desta pesquisa. O que se fez foi uma interpretação a partir do que foi encontrado no diário e em relação ao que se tem na teoria que fundamentou esta investigação, reconhecendo a tradição presente na abordagem ESP no Brasil de confeccionar o próprio material didático, uma vez que aula se direciona para um público específico.

Nesse sentido, aproveitando que os alunos haviam recebido um livro de inglês do governo que trabalhava diferentes temas, os quais consideravam a idade e interesse dos alunos de segundo ano, ainda que de maneira geral, eu tomei a decisão de utilizá-lo em sala de aula. Já que não havia muito tempo para criar um livro de recursos, com sugestão de atividades em ESP que colaborassem para a preparação dessas aulas, conforme indicação de Jordão e Fogaça (2008), a adoção de um livro didático veio como resposta para ajudar na construção do processo de ensino-aprendizagem, abordando assuntos mais adequados aos interesses da faixa-etária alvo.

O livro em questão, *Prime*, de Dias, Jucá e Faria (2010), buscava oferecer uma experiência cultural, indo ao encontro da proposição de Khuram (2008) de que os livros de inglês devem estimular uma consciência global e não trabalhar estereótipos. Pelos próprios questionamentos listados no capítulo 3 do livro, que abordava filmes, por exemplo: “Você concorda com uma tendência de achar que esses filmes ajudam a espalhar culturas dominantes pelo mundo? Explique.”¹⁷, é possível perceber que há um movimento nessa direção.

O livro *Prime* também, ao estimular um trabalho multimodal, conforme apontado pelas pesquisas de Catto (2013), através do trabalho com gêneros textuais: sinopse, resenhas, cartazes (capítulo 3 do livro), dá conta de aspectos de exploração textual ancorados ao ESP, de funcionamento da língua, além da leitura crítica com questionamentos que extrapolam o conteúdo dos textos, como foi citado. Entretanto, apesar de adotar o uso desse material, conforme escrevi no diários (trecho a seguir), a sua utilização não aconteceu de maneira “engessada”, uma vez que busquei evitar, como sugerido por Celani (2005), que

¹⁷ Tradução minha. Pergunta original retirada do livro *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010), capítulo 3, página 39: “d) Do you agree with a tendency to think that these movies help spread dominant cultures throughout the world? Explain.”

o uso do livro didático limitasse a minha prática docente. Um exemplo disso é a descrição abaixo.

(...) [eu] fui perguntando o que eles tinham colocado como resposta (...). [eu] **Não segui muito o livro não**, havia algumas questões de assinalar que os alunos chegavam à conclusão de que um estava correta e o livro apontava outras respostas, diante da argumentação deles, [eu] confirmava a resposta que tinham escolhido. (Diários, Aula 19, descrição)

Além disso, permiti que os textos e figuras utilizados no livro trouxessem inspirações para a elaboração de outras discussões com olhar crítico, como a reflexão sobre a popularidade de Hollywood, indústria de filmes americana, em detrimento de Bollywood, indústria de filmes indiana; questão que não estava explícita no livro. Assim sendo, a adoção desse material não impediu a minha participação e nem a dos alunos no desenvolvimento da aula, pelo contrário, enriqueceu as possibilidades de leitura, instigando a criticidade. O ato de ler foi compreendido, então, a partir de Marcuschi (2008), como uma atividade social e colaborativa, que permite ao aluno ampliar e correlacionar sua visão de mundo com o que lê.

Portanto, considero que o uso desse material foi uma ação a favor da integração porque ele combinava temas próximos aos estudantes, levando em conta o conhecimento prévio, e incitava discussões mais amplas, contribuindo para a formação cidadã do aluno, principalmente ao estimular o olhar crítico sobre o que lia. Por exemplo, através da sinopse do quarto filme do Indiana Jones, pude refletir com os alunos a relação entre a guerra fria e aquele filme, como foi exposto no trecho 11 retomado a seguir, colocando em discussão a posição de herói atribuída ao personagem americano.

[...] lá [no livro] falava que **o filme** se situa na ‘Cold war’, daí [eu] questionei-os [alunos] se [eles] sabiam **o que era**.

Alguns alunos sabiam que era **a guerra fria**, depois [eu] pedi que alguém [dentre os alunos] explicasse **do que se tratava, que guerra era essa**. Eles [alunos] sabiam que **era entre os EUA e a antiga união soviética**.[...] (*Aula 18 – Descrição*)

Diante da discussão desses dados selecionados e divididos em quadros temáticos, chego a formulação da resposta para a pergunta de pesquisa: Como minhas ações em sala de aula proporcionam a integração? Não sei se haveria uma receita, na verdade, essa questão me leva ainda a outra: até que ponto o que defini ou realizei como ação de fato pode ser considerado integração? Percebo ainda uma dificuldade em entender o que seria e como poderia ser realizada a integração. Assim como Ciavatta e Ramos (2011) apontaram, a integração ainda é uma incógnita para muitos professores. Entretanto, compreendi, a partir dessa experiência, que minhas ações em direção ao estímulo da participação dos alunos, à busca de um trabalho interdisciplinar com o uso da leitura instrumental, além da incitação à criticidade e à extrapolação daquilo que se lia nos textos se mostraram coerentes para a condução de um processo de ensino-aprendizagem que almeja a formação integral.

Todavia, como foi discutido em alguns momentos, a interferência desta professora para obter a participação dos estudantes e conduzir a disciplina ainda pareceu um sinal de controle, o que pode ter atravancado de alguma forma o processo de formação do aluno. Essa interpretação tem base na reflexão da própria docente, no registro dos diários, por isso é mencionada aqui, mas retomada com mais detalhes na discussão da próxima pergunta de pesquisa, pois está intrinsecamente ligada à forma como esta professora avaliou sua prática.

4.2 Como interpreto minha prática docente em função de minha colaboração para a construção autônoma de conhecimento dos estudantes?

A elaboração desta pergunta se baseou na minha preocupação em relação à prática de sala de aula, sobre o que eu estava fazendo que interferia de maneira positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa inquietação, coloquei-me no papel de professora reflexiva, considerando os apontamentos de Freire (1996) sobre a necessidade de me distanciar e olhar criticamente as minhas ações em sala de aula.

No intuito de realizar, portanto, tal distanciamento, a escrita dos diários, conforme instrução de Liberali (2000), foi mesclada com uma reflexão sobre as minhas práticas por meio das formas de ação reflexiva: informação, confrontação e reconstrução. Com a ajuda delas, eu mesma pude refletir sobre os fatos (descrições). E, pelo que li nos diários reflexivos de aula escritos por mim, essa minha reflexão se deu da seguinte forma: informando a razão por trás das minhas ações, como eu entendia meu papel e o dos alunos naquela aula (informação); expressando como eu pensava que a aula tinha contribuído para a formação dos alunos, além de pontos que eu avaliei como positivos ou negativos (confrontação); e buscando reformular os fatos num arranjo que melhorasse a dinâmica de sala de aula que eu criticava na confrontação (reconstrução).

Logo, a fim de responder esta pergunta de pesquisa, eu me detive nos dados que correspondem a esses três itens: informação, confrontação e reconstrução. Em primeiro lugar, porque é neles que reflito sobre as ações e, em segundo, porque é nessas reflexões que exponho minha interpretação em relação ao que executei em aula.

Levando em conta a gramática sistêmico funcional, com o foco na metafunção experiencial, verifico, nos trechos selecionados que correspondem a

minha interpretação sobre o que executei em sala de aula, os processos mentais, os quais indicam como se dá tal interpretação. Tais processos podem expressar atos ligados à cognição, ao afeto, à percepção, ao desejo, com base em Lima-Lopes e Ventura (2008), e a um tipo de convicção, que pode derivar, conforme observei em Halliday (2013), do aspecto de cognição.

O que aponto como convicção, neste trabalho, é um sentido do processo mental cognitivo que percebi, como professora-pesquisadora, no decorrer da leitura dos dados, quando tentei classificar verbos recorrentes nos trechos reflexivos, como: acredito, acho, imagino e penso. Dentro do contexto usado, tais formas verbais parecem não se encaixar exatamente em nenhum dos campos semânticos listados (afeto, percepção, cognição e desejo), pois demonstram seu sentido como parte da minha convicção como docente. Ao buscar a obra de Halliday (2013), em que o pesquisador cita verbos como acreditar, convencer e achar¹⁸ dentro do campo semântico que corresponde à cognição, compreendo que esse sentido de convicção se encaixaria dentro de um aspecto cognitivo. Entretanto, ainda assim, opto por classificar esses processos como convicção, por entender que essa palavra atende mais especificamente ao sentido que eles querem expressar. O vocábulo convicção, conforme está definido no dicionário Aurélio, corresponde a uma certeza adquirida ou persuasão íntima. Assim sendo, o que se chama aqui de convicção são estágios de certeza desta docente, ao anunciar que *acredita, pensa, acha ou imagina* determinado resultado em relação a sua ação.

Não deixo de reconhecer que são processos cognitivos. Contudo, acrescento que tais processos cognitivos indicam um teor de convicção acerca da ação sobre a qual se fala/escreve/reflete. Noto ainda que eles são interdependentes dos processos que os seguem, de forma que o “*acredito, penso,*

¹⁸ “believe, convince, guess, suppose”

acho, imagino” sempre se dão, como verificado nas aparições nestes diários, em relação a um processo material ou verbal que se segue. Neste caso, eles introduzem a convicção da docente acerca de processos que descrevem uma ação didática, produzindo, posteriormente, uma avaliação.

Ainda nesta análise funcional, tendo em mente a natureza avaliativa da pergunta de pesquisa, pois entendo que o “como interpreto” pode equivaler a uma avaliação sobre minhas ações, atento também para processos relacionais atributivos, que fazem a ligação entre participantes e uma qualidade/atribuição. Escolho fazer dessa forma por concordar com Romero (2004b) que o uso desses relacionais atributivos, representados principalmente por “ter” e “ser”, são um indicativo de que alguma avaliação está acontecendo. Dessa forma, esse interpretar pode corresponder a um avaliar ações por meio do refletir.

Já os processos verbais e materiais, que também aparecem nessas reflexões, são compreendidos como parte integrante do que aconteceu (informação e confrontação), enquanto explicação ou justificativa, ou do que poderia acontecer (reconstrução) em sala de aula. Constituindo, portanto, as ações didáticas. Algumas vezes, entretanto, é possível encontrá-los dentro das reflexões, como é o caso dos verbos “confessar” (processo verbal) e “contribuir” (processo material).

O trecho a seguir exemplifica como os processos mencionados podem aparecer:

[...] promovendo o diálogo na aula, questionando o que os alunos acham, esperam, pensam e pedindo que eles pesquisem como aquele estudo poderia ajuda-los na área específica; através dessas ações, **foi** possível perceber em retorno estudantes mais dispostos ao aprendizado. (...) [eu] acredito que *a possibilidade dada a eles de participarem da elaboração do curso e ainda serem valorizados nas suas escolhas (área específica – agropecuária) pode mostrar a eles que não são passivos no processo ensino-aprendizagem.* (Diários, confrontação, aula 1)

Os verbos “promovendo” (processo material), “questionando e pedindo” (processos verbais) fazem parte do que entendo como minhas ações (da professora) em sala de aula, pelas quais se fez possível perceber estudantes mais dispostos a aprender. O “foi”, em negrito no trecho, se manifesta como processo relacional atributivo que dá a qualidade “possível” ao que se tem como resultado dessas ações. O verbo “perceber” em destaque no trecho, assim como “acredito”, que vem posteriormente, são classificados como processos mentais. Entretanto, enquanto o primeiro indica percepção, o segundo, ao meu ver, demonstra um tipo de convicção que introduz o que a professora (eu) acredita ter sido um resultado positivo daquela sua prática de sala de aula: a oportunidade de participarem ajudou os alunos a compreenderem que podem assumir um papel ativo na construção do processo de ensino-aprendizagem (interpretação da parte em itálico no trecho).

Ciente de como esses processos podem se manifestar na escrita reflexiva dos diários em análise, ao realizar a discussão dos dados, usando aspectos da gramática sistêmico funcional, espero captar indícios linguísticos que deem suporte às minhas interpretações. Além disso, para conduzir esta discussão, separei os dados em dois quadros principais, conforme o que expressam: aspectos positivos e aspectos negativos. Tais categoriais foram elaboradas a partir da própria pergunta de pesquisa que investiga a interpretação desta docente sobre sua colaboração na construção de conhecimento autônomo do aluno. Logo, captar o que é compreendido como positivo e negativo na visão sobre a minha docência parece ser o caminho para verificar até que ponto as ações realizadas foram entendidas como colaboração ou não.

Começo, portanto, com a seleção de trechos que correspondem ao que eu, como professora-pesquisadora, interpretei como aspectos positivos/colaborativos da minha prática em sala de aula com vistas à construção de conhecimento pelo aluno. Noto que todos esses trechos, com exceção dos

excertos citados ao longo da discussão, foram retirados do item “confrontação” nos diários, no qual eu refleti sobre a contribuição da aula para os alunos e expus o que entendi como positivo ou negativo.

Considerando a gramática sistêmico funcional, destaquei nos seguintes excertos, em cinza, os processos mentais, seguidos dos seus participantes em itálico (complemento); em negrito, os processos relacionais atributivos que qualificam o participante (também marcado em itálico); e sublinhados estão os processos materiais ou verbais que constituem as ações realizadas ou o que fazem parte dos resultados esperados como contribuição.

- (12) [eu] pude perceber que de tudo [eu] não estava errada, que eles precisavam daquele exercício, (...). A interação que eles tiveram com o grupo e a minha negação em ajuda-los com a compreensão do texto clamba contribuíram para uma construção de independência/autonomia deles em relação a mim e de uma possibilidade de cooperação entre eles mesmos. (Confrontação, aula 3)
- (13) [eu] Acredito que esta aula contribuiu muito para a formação dos alunos enquanto cidadãos/estudantes, tanto na hora que expressaram suas respostas e seus 'achismos' quanto ao assunto do texto quanto ao entendimento geral da atividade (como pode se dar a leitura) que estava concatenada aquele exercício divertido. (...) [eu] penso que os alunos viram que a leitura é um construção colaborativa com aspectos também subjetivos (...) **foi** legal ter os alunos próximos de mim no círculo. (Confrontação, aula 4)
- (14) [eu] imagino que a tentativa de buscar o que os alunos tinham aprendido anteriormente (com a outra professora) e relacionar com o que les iriam aprender, ajudou um pouco no desenvolvimento da aula e na compreensão deles. Também para [eles/alunos] entenderem que as coisas não são dissociadas, que há uma ligação. (Confrontação, aula 6)
- (15) O processo que os alunos executaram em sala **foi** um exercício de realidade, considerando que no dia a dia, quando lidam com a leitura de um texto em inglês, eles podem contar com diferentes recursos, testar isso em aula, utilizando o material e contanto com um colega, foi uma prática construtiva. (Confrontação, aula 11)
- (16) O pensar junto, corrigir juntos, [eu] penso ser também um fator positivo, porque há oportunidade para quem quiser falar em voz alta fale, para um questionar o outro e expressar também sua opinião. (Confrontação, aula 15)
- (17) [eu] Penso que esta aula contribuiu muito para os alunos observarem que o inglês que estudamos faz parte não só da vida profissional, como tínhamos visto ali, mas também dos momentos de distrações, de lazer. Também contribuiu para entenderem a questão de cultura, observando como está impregnada em alguns filmes... (Confrontação, aula 17)
- (18) Esta aula contribuiu socialmente para duas coisas: primeiro, para os alunos entenderem que têm o poder de escolha, como cidadãos, logo eu não poderia mudar o rumo do curso sem a aprovação deles; segundo, durante a discussão do 'plot summary' que era sobre o filme do Indiana Jones, [nós] tivemos a oportunidade de falar sobre a guerra fria e sua retratação no cinema com heróis americanos, com os russos como espões inimigos, juntos [nós] refletimos o poder de manipulação da mídia, conforme quem a fabrica e os estereótipos que se consagram por ela. (Confrontação, aula 18)
- (19) [eu] Acho importante as atividades de leitura em duplas, como a desta aula, pois proporcionam discussões, a dupla se ajuda para fazer a atividade. (...) Atividades desse tipo levam os alunos a exercitarem a aprendizagem colaborativa. [eu] Acredito que **foi** uma aula que levantou também questionamentos em relação à influência dos famosos nas pessoas de forma positiva e negativa, algo que colaborou para a formação cidadã desses alunos. (Confrontação, aula 20)

Quadro 5 Trechos relacionados a aspectos positivos ou colaborativos

Com exceção do trecho (15), em que a menção sobre a contribuição da aula se apresenta de maneira impessoal, usando o “foi” (relacional atributivo) para introduzir uma expressão que denote avaliação (um exercício de realidade, uma prática construtiva), sem a presença do “eu” ou “nós” ou o uso do processo mental relacionado à docente; os demais excertos se mostram mais subjetivos, com a inclusão do pensamento/julgamento da professora (eu). Isso se faz perceptível pelo uso de processos mentais em que a professora é a participante que realiza tais processos, os quais em sua maioria demonstram um tipo de convicção sobre a ação realizada em aula ou seu resultado, com intensidade maior: acredito, penso; ou menor: acho, imagino.

Esses processos mentais introduzem a minha interpretação como professora em relação às práticas de sala de aula. Tais interpretações vêm em direção, neste caso, ao que ajuda na construção de conhecimento autônomo por parte do aluno, preocupação perceptível, direta ou indiretamente, nos trechos (12), (14), (15) e (19), por meio das ações: trabalhar uma atividade em grupo, com a professora se negando a interferir na construção de conhecimento do grupo; buscar conhecimento prévio para relacionar com o que se vai aprender; promover atividades de leitura em duplas, permitindo o uso de recursos e exercitando a aprendizagem colaborativa. Contudo, apesar de o foco da questão ser em relação à construção de conhecimento, algumas das ações interpretadas pela professora (eu) como positivas consideram também a formação cidadã do aluno, por exemplo, ao tratar de assuntos culturais (trecho 17), ao dar oportunidade para os alunos participarem da aula junto ao professor (trecho 16) e terem o poder de escolha (trecho 18), e ainda ao estimular a criticidade (trechos 18 e 19). Todas essas ações realizadas em sala são compreendidas pela professora como aspectos positivos que colaboram para a construção de saber por parte do aluno, mas também para a sua formação integral.

Essas práticas, como o incentivo à participação, ao trabalho em grupo sem a interferência do professor, à construção de sentido de forma colaborativa através da leitura, o levantamento de questões culturais e o estímulo à criticidade, se baseiam nas características apresentadas sobre o inglês para fins específicos. Inspiraram-se ainda nos princípios de formação cidadã, valorizando a participação do aluno e o desenvolvimento da habilidade de leitura como instrumento também para ampliar o olhar crítico, aspectos compartilhados por Jordão e Fogaça (2008). Além disso, algumas dessas ações se basearam também em elementos da aprendizagem colaborativa de Vygostky, defendida por Newman e Holzman (2002). Isto é, o que se determinou como positivo didaticamente tem ressonância na fundamentação teórica, assim como o que se entendeu como negativo se opõe de alguma forma a essas teorias, o que será exposto mais adiante.

Os indícios linguísticos que ajudam a compreender as ações e interpretações expostas nos trechos do quadro 4 como positivas se atêm aos processos relacionais atributivos e materiais, esses últimos representados pelo verbo “contribuir” e seu sinônimo “colaborar”. Os relacionais se marcaram positivamente pelas atribuições, como nas frases “não estava errada”, “foi legal...”, “ser também um fator positivo”, “foi uma prática construtiva”.

Além dos processos mentais que sugerem a convicção desta professora em relação à contribuição de suas ações para a construção de conhecimento e formação integral, há o uso da percepção, como na frase do trecho (12): “[eu] *pude perceber* que de tudo [eu] não estava errada...”, e também de verbos que transparecem envolvimento afetivo. Os processos mentais relacionados ao afeto, estão presentes nos dois trechos abaixo, que não foram expostos no quadro 4, mas fazem parte das reflexões realizadas nos diários de aula.

Gosto bastante desse tipo de avaliação, quando os alunos podem discutir juntos qual é a melhor resposta, compartilhar o que entendem e o que não entendem com o colega, construir sentidos para o texto juntos... (Informação, aula 11)

Gosto quando o tema de um trabalho surge do próprio interesse dos alunos, **fiquei** feliz quando vi na aula em que sorteamos os feriados, que muitos alunos tinham trazido os nomes dos feriados e falavam para eu [ir] colocando no quadro. Aí vi que eles realmente fizeram a pesquisa. (Informação, aula 13)

Tanto a oportunidade de fazerem uma avaliação em dupla, com oportunidade de dialogarem e construir sentidos juntos, quanto o interesse dos alunos em escolherem um tema para apresentação de trabalhos foram apreciados por mim, como docente. Sendo que o fato de o interesse dos alunos ter sido levado em conta na elaboração de um trabalho, conforme informação da aula 13, e resultado no envolvimento por parte deles produz um sentimento de afeição, felicidade nesta professora. O “*gosto*” e “*fiquei feliz*” (o “*fiquei*” entendido como relacional atributivo) dão indícios desse afeto em relação à prática e/ou seus resultados.

A minha interpretação, portanto, dessas ações nos trechos supracitados da aula 11 e 13, que têm o predomínio de processos materiais e verbais sublinhados (discutir, compartilhar, construir, surge, sorteamos, falava, fizeram), introduzidos pelo processo mental “gosto”, está entremeada de afeição. O que indica que, de alguma forma, uma satisfação por ter estimulado ou realizado essas ações.

É perceptível ainda em alguns dos trechos anteriores, a presença de processos mentais cognitivos, como “entendem” no item informação da aula 11. Tais processos correspondem a um exercício mental cognitivo de compreensão ou reflexão neste caso, e nos diários reflexivos de aula, têm se mostrado correlacionados mais aos alunos ou ao conjunto eu (professora) e alunos,

representado por nós, como na frase do trecho (18): “*juntos [nós] refletimos o poder de manipulação da mídia...*”. Nos trechos (14) e (18) do quadro 4, respectivamente, esses processos mentais cognitivos relacionados aos alunos fazem parte do objetivo da ação, acompanhados da palavra *para*: “*Também para [eles/alunos] entenderem que as coisas não são dissociadas...*”; “*para os alunos entenderem que têm o poder de escolha...*”. Ao meu ver, essa ligação de processos mentais cognitivos aos alunos demonstra que a preocupação de estimular a construção do saber se direciona aos estudantes. Para comprovar essa interpretação, noto novamente processos mentais cognitivos ligados aos alunos (entendiam, estavam compreendendo), no trecho da aula 9, discutido a seguir.

Assim como a percepção, a afeição e a cognição, também se mostrou visível linguisticamente, a expressão de desejo, por meio de processos mentais, em outras partes das reflexões dos diários, principalmente pelo uso do verbo “querer”, como nos excertos seguintes:

[eu] **Quis** manter meu posicionamento como a de uma professora próxima dos alunos, apta a aceitar e valorizar suas contribuições. [eu] **Queria** desfazer a impressão da aula passada, em que **fui** controladora no sentido de manter o curso do jeito que pensava (...) [eu] **Queria** alunos mais conscientes do seu processo de leitura... (Informação, aula 4)

Nesta aula, [eu] **quis** tirar o controle da leitura de mim, apesar que de certa forma, os alunos iam falando o que entendiam para mim, [eu] deixei para que eles mesmos conduzissem a leitura e fossem discutindo entre si o que achavam que estavam compreendendo (Informação, aula 9). A contribuição **foi** mais para o desenvolvimento da habilidade de leitura e a construção de sentido em conjunto. (confrontação, aula 9). Esta aula fluiu melhor do que a anterior, pois o centro estava agora nos alunos. (reconstrução, aula 9)

Como é possível observar, as formas do querer “*quis, queria*” estão sempre relacionadas ao participante [eu], professora. Isto é, o desejo em direção à ação parte desta docente. Essas ações que se introduzem pelo desejo denotam uma luta em relação ao controle em sala de aula e a abrir-se à participação dos alunos. As frases que seguem esses processos mentais de desejo demonstram isso. O anseio estava em: “*manter meu posicionamento como a de uma professora próxima aos alunos, apta a aceitar e valorizar suas contribuições*”; “*desfazer a impressão da aula passada, em que fui controladora*”, “*tirar o controle da leitura de mim*”. Essa preocupação em relação ao controle sobre a aula, que se mostrou presente aqui entremeada pelo desejo desta professora de valorizar e estimular a participação dos alunos, é uma constante na minha interpretação sobre as ações que julgo atrapalharem a construção de conhecimento autônomo, como discuto em seguida.

O controle durante o desenvolvimento da aula é interpretado de forma negativa, em várias ocasiões por mim, como professora. No item informação dos diários reflexivos de aula, fiz interpretações sobre o meu posicionamento ou o meu papel nas aulas, e a palavra controle ou correspondentes aparecem diversas vezes ou em frases em que menciono que assumi o controle ou em negativas em relação a exercitá-lo. Os excertos no quadro seguinte, retirados da parte de informação sobre as aulas nos diários, demonstram essa preocupação:

<p>CONTROLE</p>	<p>Minha postura, então, foi controladora, em certo grau, pois <u>quis</u> <u>explica</u>-los [a eles] o porquê a habilidade de leitura seria a ideal e como a resposta deles não <u>condizia</u> com o que de fato seria útil para eles na área técnica. (Aula 3)</p> <p>A minha postura nesta aula foi um tanto central/centralizada, visto que <u>fui guiando</u> o processo de leitura... (Aula 5)</p> <p>Meu posicionamento nesta aula foi central, isto é, <u>acabei centralizando</u> um pouco a leitura, <u>guiando</u> o processo e <u>pedindo</u> a participação dos alunos. (Aula 8)</p> <p>(...) [eu] <u>fiz</u> papel de <i>condutora da leitura</i>, <u>questionando</u> os alunos o que <u>entendiam</u>, <u>explorando</u> o layout do texto com eles, e <u>perguntando</u> se o que estava no texto <u>condizia</u> com o que eles <u>sabiam</u> sobre medidas de terra. (Aula 16)</p> <p>(...) [eu] <u>acabei exercendo um papel mais presente</u>, <u>guiando</u> a leitura e a exploração dos textos e imagens presentes nele. (Aula 17)</p> <p>O meu papel nesta aula foi de “<i>guiadora</i>” tanto da correção, para <u>questionar</u> o que <u>achavam</u> ou o que <u>tinham colocado</u>, tanto da exploração dos comentários, <u>fazendo</u> relações disso com contextos mais próximos dos alunos... (Aula 19)</p>
<p>NÃO CONTROLE</p>	<p>O meu posicionamento enquanto docente nesta aula foi buscar não manter <u>todo o controle</u> do curso que iria começar... (Aula 1)</p> <p>O meu posicionamento nesta aula foi só de <u>monitorar</u> o processo, de maneira a não <u>permitir</u> cola entre duplas e nem mesmo <u>uso</u> de tradutor no celular. (Aula 11)</p> <p>O meu posicionamento no dia da escolha do tema foi de <u>não controlar</u>, eles <u>tinham</u> o direito de fazer a escolha livremente, contudo, [eu] <u>achei</u> que não <u>acertei</u>, pois eles não <u>tinham</u> ideia do que os nomes dos feriados <u>queriam dizer</u> e <u>acabaram escolhendo</u> temas menos interessantes (ao meu ver) e <u>deixando</u> outros com mais potencial de exploração para apresentação de lado. (Aula 13)</p> <p>O meu posicionamento nesta aula foi de <i>mediadora do aprendizado</i>, isto é, <u>questionando</u>, <u>mostrando</u> como [eles/alunos] <u>poderiam estabelecer</u> relações, <u>instigando-os a encontrar</u> a resposta (o vocábulo correto para cada definição), e <u>valorizando</u> a participação deles (como a curiosidade sobre a medida “acre”). (Aula 15)</p>

Quadro 6 Meu posicionamento em sala de aula – Informação

Dividi o quadro entre excertos que apontam para o uso de algum tipo de controle sobre a aula e aqueles que negam o seu uso ou classificam o posicionamento desta docente de forma diferente. Além dos processos materiais representados por verbos como “*guiar*” e “*centralizar*”, o uso de processos relacionais atributivos, principalmente o “*foi*”, demarcam a classificação do papel desta professora na aula como: controladora, central/centralizado, condutora, mais presente, guiadora. Neste caso, essas atribuições são interpretadas por mim, como professora que escreveu suas reflexões nos diários, como controle, e apresentam teor negativo em vista do que é evidenciado na parte do não-controle: “*buscar não manter todo o controle*”, “*monitorar o processo*”, “*não controlar*”, “*mediadora do aprendizado*”. Considerando a oposição entre controle e não controle, transposta na escrita da informação sobre o posicionamento na aula, percebo, portanto, que o fato de controlar, guiar, conduzir a aula e/ou a leitura, que por muitas vezes é o objeto da aula como um todo, foi compreendido por essa professora nos diários como fator negativo.

Entretanto, ao notar os processos materiais e verbais que acompanham a justificativa da classificação do meu posicionamento, os quais estão sublinhados, observo que ações, como *questionar*, *perguntar*, *explorar*, *pedir*, se repetem tanto quando o papel da professora é classificado como central ou condutor (trechos da aula 8 e 16 na parte controle) quanto ao ser denominado como “*mediadora do aprendizado*” no trecho da aula 15 (parte de não controle), que seria algo positivo. Diante da repetição dos processos parecidos mesmo com interpretações diferentes: controladora/condutora *versus* mediadora, percebo que há uma confusão sobre o que de fato seria esse controlar. Compreendo, então, que a preocupação desta professora estaria em descentralizar a aula, não exatamente em retirar o controle de si mesma, ainda mais porque há a admissão no excerto da aula 13 (parte de não controle) de que a opção de não controlar/interferir de alguma forma (n) o direcionamento dos trabalhos foi

compreendida como uma decisão ruim, uma vez que os estudantes não tinham conhecimento sobre o que estavam escolhendo de fato.

Logo, esse dilema que transparece nas reflexões dos diários entre controlar (conduzir, guiar, se fazer presente) a aula ou não tem um fundamento na necessidade que esta professora enxerga, a partir de teorias baseadas no sociointeracionismo de Vygostky e no dialogismo de Freire, de descentralizar e fazer com que os alunos participem de forma mais ativa na aula.

Entretanto, conforme a teoria, incentivá-los a participar não significaria deixar de lado a responsabilidade social de mediadora, confundida nos diários por vezes como controle. A partir das leituras de Freire (1996), Perrenoud (1999) e Hedegaard (1996), compreendo, agora, portanto, que o papel do professor, devido a sua experiência e instrução, pressupõe uma dose de controle¹⁹ sobre a organização do curso, ao planejar a trajetória mais adequada. Como visto nos trechos do quadro 5, na parte especificada como “*controle*”, eu condenei de alguma forma esse posicionamento de controle, contudo, depois, conforme exposto na informação da aula 13, eu percebi que eles realmente precisavam de direcionamento e este é um papel próprio de minha função. Logo, permitir a participação dos alunos, concordando com Celani (2005) ao descrever o projeto ESP, não tira a função de agente do professor, que tem a capacidade de escolher didaticamente como pode se dar o desenvolvimento do curso.

Observo que a questão está, de fato, no (des)centralizar a aula, não no controle em si. Esse guiar e conduzir pela professora, por vezes, centraliza a aula de forma que a interação acontece entre professor e alunos (*grupão*). Os estudantes, aparentemente, não são impedidos de participar, contudo, a dinâmica da aula faz com que essa participação tenha ligação direta com a professora, como um responder perguntas.

¹⁹ O termo controle é compreendido nesta dissertação, por meio do que se observou nos diários, como o assumir responsabilidade sobre o delineamento do curso e o desenvolvimento das aulas.

Esses aspectos relacionados ao centralizar, que evocam uma necessidade de reagrupamento na dinâmica de aula, serão discutidos de forma mais detalhada a partir dos trechos no quadro 7. Este último quadro apresenta excertos retirados da confrontação e reconstrução de algumas aulas. O item reconstrução é considerado também nesta análise do que foi entendido como empecilho ao processo de ensino-aprendizagem por esta professora, uma vez que as reconstruções contiveram traços da reflexão do que, na minha visão enquanto docente, não estava dando certo (presente na confrontação) e precisava ser melhorado.

- (20) Ao abrir a oportunidade dos alunos participarem e esperar uma resposta determinada, [eu] acredito que atrapalhei no crescimento do curso e deles mesmos. Ao mesmo tempo que [eu] queria que eles se sentissem parte dessa construção, [eu] percebi que [eu] controlava até onde e como poderiam fazê-lo. (Confrontação, aula 3) (...) a decisão de deixa-los participar da construção do curso **deveria ter sido** melhor planejada... (Reconstrução, aula 3)
- (21) [eu] achei que conduzi muito a leitura, a interação **foi** entre mim e eles principalmente. (Confrontação, aula 5). [eu] acho que a interação nesta aula poderia ter acontecido de forma diferente (...) sem centralizar todo o processo da aula [em mim]. (Reconstrução, aula 5)
- (22) (...) essa atividade em si, [eu] acredito que não surtiu tanto efeito para a formação social desse aluno, visto que o trabalho na aula se restringiu ao domínio linguístico (verbos regulares e irregulares) para completar a música. (Confrontação, aula 7)
- (23) [eu] Confesso que, nesta aula, me senti em posição de controle, pois [eu] estava conduzindo a leitura, fazendo questionamentos sobre o texto, pedindo que os alunos dissessem o que entenderam e estabelecessem relações dentro do texto. (Confrontação, aula 8) [eu] Pensei que se, ao invés de ter mantido o tempo todo a condução da leitura, talvez os alunos tivessem, em certo ponto, (...) feito a leitura em grupos, escrevendo o que entenderam, **poderia ser** melhor. (Reconstrução, aula 8)
- (24) Um problema é que os alunos mais tímidos ou mais inseguros costumam não participar dessas correções conjuntas, no sentido de não falarem o que acham por vergonha ou receio. (Confrontação, aula 15). O que [eu] tenho percebido é que sempre penso depois que aconteceu a aula que poderia ter trabalho com divisão de grupos, de repente o meu tempo dedicado para preparar a aula **esteja sendo** pouco, de forma que dificilmente, antes de ministrar a aula, eu tenho esquematizado diferentes ‘layouts’ de trabalho em sala de aula... (Reconstrução, aula 15)
- (25) Alguns elementos que [eu] achei que não deram certo nesta aula: o livro **estar** todo em inglês, o que leva a um[a] dependência constante do professor para responder ou a uma desistência de tentar, copiando a resposta pronta de outros colegas; o filme retratado na sinopse, que não **era** do gosto de muitos, o que fez com que alguns desanimassem... (Confrontação, aula 18)

Quadro 7 Trechos relacionados a aspectos negativos ou não-colaborativos

Novamente, são observadas marcações linguísticas, como a funcionalidade dos verbos. Os processos mentais, destacados em cinza, e em sua maioria relacionados ao participante “eu” (professora), trazem à tona: desejo (queria), percepção (percebi, pareceu, tenho percebido), afeto (senti) e um tipo de convicção (acredito, achei, pensei, imagino); diante das ações (processos materiais ou verbais sublinhados) que introduzem.

Considerando essas indicações, que têm base no funcionamento da língua, para a discussão dos dados, percebi, novamente, que os verbos que denotam um tipo de convicção demonstram que o que se segue a eles corresponde a interpretação desta professora sobre seus atos em sala. Em relação às ações que foram interpretadas negativamente, por exemplo, houve a convicção, com o uso do verbo “*acredito*”, de que atrapalhei no desenvolvimento do curso e na formação social do aluno, ao controlar a participação dos estudantes no delineamento da disciplina e trabalhar atividades que se restringem ao domínio linguístico (tempo passado). Foi perceptível ainda uma convicção, em intensidade menor e representada pelo “*achei*”, de que a condução da leitura se realizou de forma excessiva.

Logo, nas interpretações que se seguem a esses verbos, ao escrever os diários, eu compreendi que as ações que atrapalham a construção de conhecimento por parte do aluno abrangem, principalmente, o controle sobre a participação do estudante no curso, o trabalho com atividades puramente sistêmicas (gramática) e a centralização da aula na professora ao conduzir a leitura, com a interação em sua maioria entre professor e alunos, como um todo.

Como já mencionado o controle sobre o curso por parte da professora não precisa ser entendido como ponto negativo, considerando a argumentação de Schliemann (1998) de que os adolescentes confundem desejos com necessidades. Logo, o professor como parceiro de interação que tem mais possibilidades de deter desenvolvimento real por sua experiência, considerando a aprendizagem colaborativa de Vygostky, se mostra mais capaz de trabalhar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aluno, conduzindo, portanto, o estudante pelo que Perrenoud (2002) chama de trajetória adequada da regulação/mediação. Dessa forma, os processos verbais que se relacionam ao conduzir a leitura, como *questionar*, *instigar*, *perguntar*, seriam instrumentos para o trabalho na ZDP, utilizando o andaime vertical, defendido por Cazden, ou

mais especificamente o questionamento, seu derivado, denominado por Gallimore e Tharp, como apresentou Romero (1998), em que o professor auxilia o desempenho do aluno por meio de perguntas.

A minha crítica, entretanto, no trecho (21) se baseia num uso excessivo desse tipo de questionamento, por mais que, implicitamente, ele seja parte das estratégias de leitura básicas trabalhadas no ESP, que evocam a exploração textual por meio de questões de observação, detalhamento e inferência, e, portanto, se faça importante na leitura instrumental. De fato, o que parece me incomodar, pelo que li nos diários, é a interação direta entre professora e alunos, que resulta da condução da aula ou ainda da centralização de boa parte do processo ensino-aprendizagem na mediação da professora. Ademais, como demonstra o trecho (24) no quadro 7, há alunos que não participam quando a dinâmica da aula ocorre dessa maneira.

O meu julgamento negativo, portanto, recai justamente sobre o pouco espaço aberto para outras possibilidades de interação. Aspecto que contradiz a teoria do socionteracionismo, pois, ao não proporcionar estágios diferentes de socialização, eu reduzi as possibilidades de compartilhamento e construção de conhecimento colaborativo. As próprias reconstruções presentes nos trechos (21), (23) e (24) indicam um reconhecimento da necessidade de organizar diferentes agrupamentos, acusando a recorrente interação entre professora e alunos, somente. Além disso, o afeto apresentado em relação à mudança nessa dinâmica, com o uso da palavra “*gosto*” – como visto na discussão sobre os aspectos positivos, precisamente em relação ao processo mental afetivo, em que se elabora uma atividade de leitura em duplas para que os alunos construam significados em conjunto, mas sem a interferência da professora – já demonstra como esta professora admite a importância do trabalho em grupo, mas não consegue fazê-lo com frequência.

Conforme o uso de processos relacionais atributivos nas reconstruções indica, eu reconheço a necessidade de melhorar (“*poderia ter sido melhor*”, trecho 20, “*poderia ser melhor*”, trecho 23). Aspecto que está ligado ao planejamento. Portanto, há uma admissão de que falta planejamento ou ainda tempo para preparar a aula. Aspectos negativos que também atrapalham na construção de conhecimento autônomo, uma vez que o tempo para o planejamento é necessário para a visualização de outras possibilidades em sala de aula que atendam de melhor forma ao processo de ensino-aprendizagem colaborativo.

Além dos elementos interpretados como negativos por esta docente, como a centralização da aula no professor e a falta de agrupamentos diferentes, que já foram mencionados, houve ainda o apontamento no trecho (25) de que a adoção de um livro todo em inglês prejudicou a autonomia do aluno na resolução das atividades, reforçando a necessidade da interferência do professor na condução da leitura. Esse aspecto em relação à medida em que deve ser usada a língua alvo, já foi questionado por Jordão e Fogaça (2008), e eu respondo, a partir dessa experiência no contexto em que trabalhei, que as questões sobre os textos em inglês deveriam ser em português, como eu fiz quando confeccionava o material. O uso de português nessas atividades evitaria a dependência do aluno em relação ao professor, afinal essas questões escritas serviriam para estimular a construção de conhecimento sobre o texto e, portanto, poderiam já incentivar alguma autonomia nesse processo.

Finalmente, diante da discussão de dados feita nesta segunda etapa, formulo a resposta para a pergunta “Como interpreto minha prática docente em função do que pode ajudar ou atrapalhar a construção autônoma de conhecimento?”. A interpretação sobre minha prática se dá principalmente com a ajuda de processos mentais que indicam o que avalio como construtivo ou não em sala de aula. O estímulo à participação do aluno, a atividade em duplas sem a

interferência do professor, a construção de sentido sobre o texto de forma colaborativa, e o trabalho com questões culturais, despertando a criticidade são interpretados como ações que ajudam na construção autônoma de conhecimento, assim como colaboram para a formação cidadã/integral. Já a centralização da dinâmica de aula no professor, o uso de atividades focadas em aspectos sistêmicos da língua alvo, a não-oportunização de diferentes agrupamentos em sala de aula e o uso de um livro didático todo em inglês foram ações, consideradas por mim, enquanto professora, como empecilho à construção de saber por parte do aluno de forma mais autônoma.

O objetivo deste capítulo foi, portanto, discutir dados coletados a partir dos diários reflexivos de aula a fim de responder as perguntas de pesquisas propostas. Houve uma focalização nos dois questionamentos que se relacionavam ao olhar crítico sobre as ações, avaliando práticas que contribuíam para a integração e que, na interpretação desta professora, levavam ou não à construção de conhecimento autônomo. A discussão em relação a essas duas perguntas oportunizou um tratamento mais teórico dos dados, além de uma análise linguística para a comprovação das interpretações.

Em síntese, a partir da primeira pergunta, compreendi que o trabalho com o ESP e a formação cidadã permitiram estimular a participação dos alunos e a criticidade, além de oportunizarem a interdisciplinaridade, sendo que a observação dos participantes nos dados colaborou para essa compreensão. O novo mapa estruturado a partir desses elementos foi entendido, então, como possibilitador da promoção de um ensino integrado que vise também à formação cidadã, mesmo que essa integração tenha sido compreendida majoritariamente como uma inter-relação do inglês com a área técnica no início.

Já ao discutir a segunda pergunta, percebi uma confusão em relação ao papel do professor e o que é compreendido como controle. Na visão desta docente, enquanto escrevia os diários, permitir a participação do aluno entrava

em conflito com um posicionamento mais presente do professor na aula. Logo, cheguei a conclusão de que controlar o rumo da aula é esperado do papel social do professor que se encontra numa posição de liderança. Assim sendo, o problema didático que observei estaria então em centralizar a dinâmica da aula em mim, uma vez que, ao trabalhar com diferentes agrupamentos, como aconteceu em algumas aulas, eu possibilitaria uma construção de conhecimento mais colaborativa pelos alunos, levando a uma independência maior em relação a mim. Incitando, portanto, uma autonomia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoanálise sobre minhas ações, proporcionada por esta investigação, me deu subsídios para refletir criticamente sobre meu processo de formação continuada, e conseqüentemente sobre a minha identidade docente, ao buscar a promoção de um ensino integrado e a realização de um processo de ensino-aprendizagem que considerasse, de fato, os alunos. Ressalto, portanto, que nesta pesquisa realmente assumi o papel de professora reflexiva, refletindo sobre as ações no cotidiano de aula por meio dos diários, e ainda, colocando tanto essas ações quanto as reflexões acerca delas sob o meu olhar crítico de professora-pesquisadora, ao realizar o distanciamento epistemológico proposto por Paulo Freire.

Assim sendo, no decorrer desta pesquisa de mestrado, pude conhecer o que compreendia do meu ser docente. Ao mesmo tempo, por meio de um olhar mais crítico, com base na teoria estudada, comecei um processo de transformação dessa minha identidade como professora.

Considerando que as identidades são plurais e flexíveis, foi possível perceber que a existência de diferentes “eus” – o meu “eu- professora”, enquanto aquela que agia em sala de aula e registrava suas ações nos diários, e do meu “eu-pesquisadora”, sendo aquela que buscava observar suas próprias ações a partir da teoria estudada –, durante este processo de investigação, foi essencial para a reconstrução desse meu ser docente pós-pesquisa. O papel assumido de professora-pesquisadora, intermeado ainda pelo de professora-reflexiva, ajudou a exercitar um olhar crítico sobre as minhas práticas e a reconhecer como eu mesma me avalio, por meio das reflexões registradas nos diários. Logo, concepções sobre como entendia a minha docência e o conceito de integração que eu tinha inicialmente foram mudando ao longo do caminho.

Quando, no descrever dos diários e nas minhas reflexões, interpretei, por exemplo, que a condução da aula e do curso realizada por mim era controle e que isso era um aspecto negativo da minha prática, tinha a concepção de que precisava dar mais poder ao aluno. A minha visão docente naquele momento compreendia que o permitir a participação dos estudantes, dar a voz ao aluno, entrava em conflito com o meu posicionamento de condutora das atividades, que era uma constante, ou mesmo de definidora do rumo do curso. Essa minha leitura das ações, diante da minha lente de professora-pesquisadora pós-investigação, se mostrou equivocada.

A análise linguística dos dados e a discussão a partir da teoria, realizada nesta pesquisa, levaram-me a compreender que o papel social do professor pressupõe uma posição de liderança e organização do processo de ensino aprendizagem. É o professor, por sua experiência didática e preparo, que saberá elaborar a trajetória mais adequada para construir o processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, percebo que o conflito entre controle do professor e a participação dos alunos não precisa existir, uma vez que conduzir ou controlar o andamento da aula não significa deixar de ouvir o aluno ou de proporcionar chances para que ele se pronuncie.

Outro ponto que se desenvolveu a medida que fui realizando esta investigação foi em relação a minha compreensão do que é integração. De fato, não tenho certeza se realmente assimilei o conceito, o que compreendi foi que aquela visão limitada de que o integrar correspondia somente a inter-relacionar o inglês à área técnica se ampliou. Por meio desta pesquisa, passei a entender que a integração pode abranger uma formação mais ampla, que contemple o trabalho com a cidadania e almeje a formação de um sujeito mais crítico, consciente sobre a influência de algumas leituras de mundo e de seu papel como participante na construção desse mundo.

Essa foi a minha interpretação do integrar a partir das leituras feitas nesta pesquisa e da minha experiência com o ESP e do trabalho com a formação cidadã. Entretanto, devido ao caráter recente dessa proposta de integração, penso que será pelas experiências e tentativas compartilhadas em relação à promoção desse novo conceito de ensino, como esta, que se fará a construção do que seria, de fato, realizar uma educação integrada de forma empírica. O que se apresentou aqui foi uma tentativa nessa direção.

De fato, o impacto deste mestrado na minha formação docente se deu desde as disciplinas cursadas à pesquisa em si. Discussões acerca da história da educação, por exemplo, me ajudaram a compreender a bagagem cultural da dualidade entre trabalho e escola, a qual interfere no que se quer construir como integração. A consideração da linguagem como construtora de significados e, conseqüentemente, como constituinte do sujeito, trabalhada na disciplina de Linguagem e Identidade Docente, por sua vez, ajudou-me a olhar com o viés da gramática sistêmico funcional para os dados que se apresentaram nas narrativas dos diários, levando-me a compreender melhor minhas ações e reflexões. Enfim, todo esse processo de reflexão-crítica sobre as práticas foi também influenciado por discussões e leituras realizadas nas disciplinas do mestrado.

Finalmente, considero que todo esse processo de pesquisa, estudo e formação transformou realmente o meu olhar em direção a minha docência, compreendendo-a como algo mutável, passível sempre de melhoramentos. Dessa maneira, pretendo continuar a assumir o papel de professora reflexiva e pesquisadora que adotei nesta investigação. Levando em conta, portanto, esse aspecto de formação continuada, reconheço ainda, ao final desta dissertação, a existência de outras possibilidades de trabalho que poderiam surgir desta pesquisa.

Por exemplo, reconhecendo a falta de tempo como uma constante justificativa nos diários para a formulação de aulas com a mesma dinâmica:

centradas na professora, penso que a estruturação de um livro de recursos que apontasse sugestões de aulas com diferentes agrupamentos poderia ajudar demais professores na tentativa de realizar a integração em suas aulas de inglês. Nesse caso, a pesquisa poderia contar com um teste de material, no qual a participação dos alunos ajudaria a verificar como poderia, de fato, ser organizado o desenvolvimento das aulas sugeridas no livro de recursos, apontando como seria a sua aceitação na prática.

Essa sugestão se dá uma vez que a presente pesquisa trabalhou com o uso de uma unidade de um livro de didático e também com a formulação do próprio material, e reconhece, assim, a necessidade de abertura para a discussão sobre materiais didáticos de modo geral. Considerando o contexto de trabalho, como a integração, confeccionar e compartilhar materiais voltados para nichos específicos, fornecendo ideias para promover o ensino integrado, seria também uma oportunidade para auxiliar professores ainda com dificuldades de realizar ou mesmo compreender como se dá esse integrar na prática.

Por último, outra possibilidade seria trabalhar com um grupo de professores de inglês que se encontram no mesmo contexto de integração. Ao invés de contar com uma pesquisa narrativa partindo da própria professora-pesquisadora como aconteceu neste trabalho, os diários reflexivos de aula seriam usados por todos os professores participantes, de forma a verificar como cada um lida com esse novo contexto. Poderiam ser realizadas reuniões ou compartilhamentos *online* de ideias, como sugeriu Reichmann (2013) em relação aos diários dialogados. Discussões realizadas nesse trabalho em grupo ajudariam a construir uma compreensão sobre como poderia se realizar a integração na sua forma empírica, uma vez que, como foi apontado nesta pesquisa, há professores inseridos nesses institutos federais que têm como uma incógnita o fazer prático derivado desse ensino integrado.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

AQUINO, F. **Uma história que não é contada**. Lorena: Cleofas, 2007.

BEZERRA, D. S. **Políticas e Planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnia e da integração**. 2012. 203 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Decreto no. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto no. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 fev. 1942. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

BRASIL. Decreto no. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 14 fev. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 fev. 2013.

BRASIL. Lei no.11.741, de 16 julho de 2008 – art. 36. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art5>. Acesso em: 14 fev. 2013.

BRASIL. Lei no.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 02 set. 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (2ª parte)**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2013.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CATTO, N. R. Letramento multimodal: participação em gêneros discursivos multimodais em livros didáticos de língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 1-13, ago./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 37-56.

CELANI, M. A. A. A retrospective view of na ESP teacher education programme. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 393-408.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Belo Horizonte: Educ, 2009. p. 17-34.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores (1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, R.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 04 set. 2013.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. P. (Ed.). **International encyclopedia of education**. 3. ed. New York: Elsevier, 2010. p. 436-441.

CLANDININ, D. J.; PUSHOR, D.; ORR, A. M. Navigating sites for Narrative Inquiry. **Journal od Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 58, n. 1, p. 21-35, Jan./Feb. 2007.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 19, n. 5, p. 2-14, June/July, 1990.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **Prime 2: inglês para o ensino médio**. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2010.

DIAS, S. M. A. O trabalho de professores de língua inglesa representado em diários reflexivos. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 65-86.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. In: REICHMANN, C. L. (Org.) **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 17-38.

FIGUEIREDO, C. A. Aspects of awareness raising in reading courses. In: BARBARA, L.; SCOTT, M. (Org.). **Reflections on language learning**. Bridgend: WBC, 1994. p. 23-29.

FONTANA, N. M. Autonomia: Requisito na formação do professor de línguas para fins específicos. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 29, nesp., p. 1-17, dez. 2008.

FRAGOSO, L. C. P. L. A gramática Funcional e o Processo de Gramaticalização. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 1-7, jul./set. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. C. M.; MEDRADO, B. P. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. In: REICHMANN, C. L. (Org.) **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 87-111.

FREITAS, A. L. S. O registro como instrumento da prática profissional do “professor reflexivo”. **Educação**. Porto Alegre, ano 23, n. 40, abril 2000. p. 203-222.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Vocational education and development. In: UNESCO. **Internacional handbook of education for changing world of work**. Germany: UNIVOC, 2009. p. 1307-1319.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S.; SOUZA, R. M. **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. São Paulo: Alínea, 2004.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 257-271, set./dez. 1997.

GIMENEZ, T. Global citizenship and critical awareness of discourse. In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Org.). **Global citizenship in the English language classroom**. British: Council, 2008. p. 48-53.

GIMENEZ, T. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 589-595, jan./jun. 1998.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. Clause as representation. In: HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. rev. New York: Routledge, 2013. Cap. 5, p. 221-356.

HALLIDAY, M. A. K. **On grammar**. New York: Continuum, 2002.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Um introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 1996. p. 199-227.

HILLYARD, S. English language and the global citizen: voices from na Argentine classroom. In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Org.). **Global citizenship in the english language classroom**. British: Council, 2008. p. 13-19.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle? In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Org.). **Global citizenship in the english language classroom**. British: Council, 2008. p. 20-28.

KHURAM, S. English language teaching and students' identities. In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Org.). **Global citizenship in the english language classroom**. British: Council, 2008. p. 35-39.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Anonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A. B. Influencing research and research design: the Brazilian ESP project. In: BARBARA, L.; SCOTT, M. (Org.). **Reflections on language learning**. Bridgend: WBC, 1994. p. 30-40.

KOIFMAN, N. et al. Considering aspects on selecting ESP teachers. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 175-195, jan./jul. 1996.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53-80.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 87 -117.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 179 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIBERALI, F. C.; ZYNGIER, S. **Caderno de reflexões para os orientadores e monitores do CLA**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2000.

LIMA-LOPES, R. E. de; VENTURA, C. S. M. A transitividade em português. **Direct Papers**, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 1-22, 2008. Disponível em: <[www2.lael.pucsp.br/direct/ DirectPapers55.pdf](http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers55.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2014.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa socio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 01-18, jan./jul. 1996.

MAGALHÃES, M. C. C.; ROJO, R. H. R. Classroom interaction and strategic reading development. In: BARBARA, L.; SCOTT, M. (Org.). **Reflections on language learning**. Bridgend: WBC, 1994. p. 75-88.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MELLO, D. M. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. São Paulo: Pontes, 2010. p. 171-187.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Aníeta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos Construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. 3, p. 85-107.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010. p. 111-128.

MOURA, F.; SILVA, T. H. A educação clínica como metodologia pedagógica: investigação sobre a aplicação da psicanálise na área educacional em Minas Gerais. **Educação em Revista**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 265-291, jan./jul. 2009.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. A zona de desenvolvimento proximal: uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária. In: NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Cap. 4, p. 71-110.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Praxis: a metodologia instrumento e resultado e a psicologia de Vygotsky. In: NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Cap. 3, p. 45-70.

NUNES, M. B. C. Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. Belo Horizonte: Educ, 1997. p. 107-132.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-33.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, Rio de Janeiro, v. I, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 261-266, set./dez. 2005.

PANIZ, C. M.; FREITAS, D. S. Formação de professores e registros pessoais: limites e possibilidades. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 499-510, set./dez. 2011.

PEREIRA, M. A. Configurações do trabalho docente na voz do autor empírico em uma interação de duas professoras de inglês. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes, 2013. p. 151-170.

PEREZ, M. Escrevendo e construindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente em um diário dialogado na formação inicial. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes, 2013. p. 113-135.

PERRENOUD, P. Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva. In: PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 1, p. 5-25.

PERRENOUD, P. Gêneros textuais e ensino de línguas: reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento. **Revista do Gelne**, Pernambuco, v. 4, n. 1, p. 1-6, jan./ju. 2002a. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_20.pdf>. Acesso em: 03 out. 2013.

PERRENOUD, P. Rumo a didáticas que favoreçam uma regulação individualizada das aprendizagens. In: PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. São Paulo: Artes Médicas Sul, 1999. p. 87-102.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

PINNEGAR, S.; DAYNES, J. G. Locating narrative inquiry historically: thematics in the turn to narrative. In: CLANDININ, D. J. (Org.). **Handbook of narrative inquiry**. Thousand Oaks: Sage, 2006. p. 1-34.

PINTO, A. P. Cognitive skills and individual differences in reading. In: BARBARA, L.; SCOTT, M. (Org.). **Reflections on language learning**. Bridgend: WBC, 1994. p. 138 -147.

PINTO, A. P. Gêneros textuais e ensino de línguas: reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento. **Revista do Gelne**, Pernambuco, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_20.pdf>. Acesso em: 03 out. 2013.

RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Belo Horizonte: Educ, 2009. p. 35-46.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The specialist**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, set./dez. 2004.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 109-123.

REICHMANN, C. L. Constructing communities of practice through memoirs and journals. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 235-258.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge University Press, 1990.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 13-29.

ROMERO, T. R. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 1998. 210 p. Tese (Doutorado em Linguagem Aplicada e Estudos da Linguagem Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROMERO, T. R. Apresentação. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes, 2013. p. 11-16.

ROMERO, T. R. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 189-202.

ROMERO, T. R. Gramática e construção de significados. **Revista Claritas**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.7-25, maio 2004b.

ROMERO, T. R. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 401-420, set./dez. 2005.

ROMERO, T. R. S. A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica. In: SILVA, E. R. et al. (Org.). **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté: Cabral, 2007a. p. 209-234.

ROMERO, T. R. S. Avaliando na perspectiva sociocultural. **Cadernos Cenpec: avaliação em educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 147-152, 2007b.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 23-33.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 81-88.

SANT'ANA, T. F. Assimetria entre o tempo de aprender e o de ensinar: a representação de uma aluna estagiária sobre o agir docente. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes, 2013. p. 171-194.

SARAIVA, G. et al. Reading for Information at secondary school level. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 79-90, jan./jun. 1998.

SCHLIEMAN, N. É possível definir um curso de inglês instrumental sem utilizar “needs analysis” como recurso prévio? **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 57- 64, jan./jul. 1999.

SCOTT, M. Conscientização. In: CELANI, M. A. A. et al. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 91-122.

SILVA, Maria Ângela. **Inglês para a área de turismo: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem**. 2008. 105 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11426@1>. Acesso em: 01 nov. 2012.

SILVA, W. M. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: um caminho em direção à autonomia. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 1-9, set./dez. 2006.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 35-46.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, v. 29, n. 2, p. 267-300, June 1992.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Quem sou eu, quem é você? Imagens dos interlocutores do/no diário e a construção identitária. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes, 2013. p. 39-64.

TARASHEVA, E. Integrating citizen education into english language courses for university students. In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Org.). **Global citizenship in the english language classroom**. British: Council, 2008. p. 6-12.

TILIO, R. Discurso e linguagem: uma perspectiva social. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 99-123, abr./jun. 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Cadernos de formação: formação de professores. educação, cultura e desenvolvimento: volume 3**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 111-148.

VIAN JÚNIOR, O. A análise de necessidade no ensino de inglês em contextos profissionais. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 139-158, set./dez. 2008.

VIAN JÚNIOR, O. A gramática sistêmico-funcional no ensino de leitura de textos filosóficos em inglês para fins acadêmicos. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 113-140, set./dez. 2009.

VIAN JÚNIOR, O. A linguística sistêmico-funcional, a linguística aplicada e a linguística educacional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para anonieta celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 123-141.

VIAN JÚNIOR, O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. **Revista Delta**, São Paulo, v. 15, nesp., p. 437-457, dez. 1999.

VIAN JÚNIOR, O. O ensino de inglês instrumental para negócios, a linguística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registro. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-16, set./dez. 2002.

WALLACE, M. J. **Action research for language teachers**. 10. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMÂNCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: avaliações e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 1-13, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 set. 2013.

WITTER, C. produção científica e educação: análise de um periódico nacional. In: WITTER, G. P. (Org.). **Metaciência e psicologia**. Campinas: Alínea, 2005. p. 199-215.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Portugal: Porto, 1994.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOLIN-VESZ, F.; SOUZA, V. G. A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 1-13, jul. 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=16056@1>. Acesso em: 08 nov. 2013.

ANEXOS

ANEXO A - Diários Reflexivos de Aula e a Categorização dos dados

OBSERVAÇÃO 1 - A seleção dos dados usados para discussão na dissertação foi feita segundo as duas perguntas de pesquisa e está marcada no texto da seguinte forma:

- Trechos sublinhados correspondem à discussão da pergunta 1: Como minhas ações em sala de aula proporcionam a integração?
- Trechos em **negrito** correspondem à discussão da pergunta 2: Como interpreto minha prática docente em função de minha colaboração para a construção autônoma de conhecimento dos estudantes?

OBSERVAÇÃO 2 – Ao final do diário, estão anexados o plano de ensino da disciplina de inglês com o conteúdo programático e algumas das atividades realizadas em aula.

Diários 2013

Informações gerais

As aulas iniciaram após o carnaval, em fevereiro. Fiquei um tanto atordoada com o número de turmas e disciplinas que recebi, mesmo fazendo o mestrado. Foram 25 aulas: 12 aulas de inglês no segundo ano, em três cursos técnicos diferentes (Alimentos, Informática e Agropecuária); 5 aulas de inglês instrumental no Ensino Superior, em dois cursos distintos (Educação Física e Ciência da Computação); 2 aulas de inglês no curso de Informática subsequente – noturno; e 4 aulas de português, no primeiro ano de Ensino Médio (Curso técnico de Alimentos). Acabei usando um pouco do que aprendi sobre resistência e relações de poder, segundo Foucault (2004) -; busquei resistir como foi possível, fui até meus superiores, depois de muita luta, consegui diminuir

minhas aulas para 21 – sem o português – e depois para 19 aulas – sem a informática noturna. O diário de aula que escrevo aqui é sobre uma turma de técnico em agropecuária do segundo ano. Escolho esse ano porque é para essas turmas que costumo ministrar aulas, são turmas que já tiveram contato com o inglês no primeiro ano; e agropecuária, pois alunos desse curso costumavam ter mais dificuldade em fazer relações entre o que escolheram como vida profissional e o uso de inglês.

1. Aula 21/02

Descrição: Na primeira aula, cumprimentei os alunos, conversei com eles sobre como era o processo de aprender uma língua estrangeira, comparando com os processos pelos quais eles tiveram que passar quando aprenderam a língua materna. Mencionei que o aprendizado de uma língua diferente costuma ser trabalhoso, que por estarmos dispendo de somente dois encontros por semana (2 aulas) de 45 minutos cada, seria difícil conseguirmos avançar muito em todas as quatro habilidades que uma língua tem. Então, disse a eles que seria preciso verificar quais eram as habilidades mais necessárias, aquelas que poderiam ser mais úteis na área técnica em que estavam inseridos. Expliquei a eles como eram as habilidades, comparando com o processo de aprendizado de língua materna de um bebê. Pedi então que, para a aula seguinte, fizessem uma pesquisa dentre os professores do curso técnico em agropecuária, para ver como o inglês poderia contribuir naquela área técnica. Naquela mesma aula, tive a intenção de fazê-los pensar sobre o processo de aprender o inglês, então lancei questionamentos que eles pudessem responder no caderno, a fim de refletir sobre a sua relação com a língua inglesa até aquele momento: se gostavam ou não do inglês, qual tinha sido a experiência até então, como eles achavam que o inglês poderia ser útil para eles, de que modo eles consideravam que o aprendizado poderia ocorrer mais facilmente.

Informação: O meu posicionamento enquanto docente nesta aula foi buscar não manter todo o controle do curso que iria começar; permitindo que os alunos pudessem perceber junto comigo como se dá o processo de aprendizado de uma língua ao compará-la com a forma que aprendiam a língua materna. O objetivo era fazer com que eles mesmos tomassem a consciência da razão do aprendizado da língua inglesa e qual era a relação daquele aprendizado para o curso que escolheram de agropecuária; promovendo um “awareness raising”. A intenção com as questões que eles responderam sobre a experiência com o inglês era que, após um período, eles voltassem a essas respostas para perceber se elas mudaram ou não, isto é, se as percepções deles sobre o inglês avançaram ou se ainda estavam no mesmo lugar. Pensei em falar para eles sobre as habilidades, sem ir direto ao ponto: vamos aprender “leitura” em inglês, para permitir que eles construíssem o curso comigo, que tivessem a chance de perceber o que era melhor. Pedi para que questionassem os professores da área técnica sobre qual habilidade seria mais necessária no campo para que eles mesmos vissem a necessidade desse estudo sem que fosse uma imposição e, a partir daí, em conjunto, pudéssemos construir o curso, fazendo uma análise das necessidades, observando a relação inglês/agropecuária.

Confrontação: Esta aula contribui para a formação desse aluno, no sentido de ele pensar que o conhecimento não vem “dado”, transmitido; mas pode ser construído e que a participação dele nesse processo é fundamental. Promovendo o diálogo na aula, questionando o que os alunos acham, esperam, pensam e pedindo que eles pesquisem como aquele estudo poderia ajuda-los na área específica; através dessas ações, foi possível perceber em retorno estudantes mais dispostos ao aprendizado. Parecia que não haviam tido esse “poder” antes, mostraram-se entusiasmados. Apesar de eu já saber que a leitura seria a habilidade ideal a ser trabalhada, ainda assim pedi que os alunos verificassem com os professores da área técnica. Na verdade, corro um grande

risco de eles encontrarem docentes que apontem outras habilidades ou ainda que eles não os questionem e inventem as respostas; o que pode comprometer o processo de conscientização e trazer também efeito contrário: frustração, se não encontrarem a resposta esperada. Contudo, **acredito que a possibilidade dada a eles de participarem da elaboração do curso e ainda de serem valorizados nas suas escolhas (área específica – agropecuária) pode mostrar a eles que não são passivos no processo ensino-aprendizagem.** Para além das confusões que possam acontecer com apontamentos de diferentes habilidades, a visão deles como sujeito social na escola pode ser reforçada com essa participação/diálogo, além de dar a oportunidade a eles de perceberem a utilidade do idioma que vão aprender.

Reconstrução: Não fui direto conversar com o professores da área técnica, acho que se tivesse feito isso, já me certificaria do que, de fato, apontariam como a habilidade mais necessária, sem surpresas. Considerando que na área técnica o inglês poderia estar presente mais em materiais impressos, artigos científicos sobre plantas, animais; manuais de máquinas, etc; a leitura é a habilidade mais indicada para trabalhar de forma mais contextualizada e focal. Logo, se eu tivesse já trazido aos alunos essa informação com alguns exemplos de materiais da área de agropecuária em inglês, poderia já definir com eles que a habilidade seria a leitura, evitando frustrações deles caso tragam respostas diferentes. Todavia, eles perderiam a possibilidade da pesquisa.

2. Aula 22/02

Descrição: Comecei a aula cumprimentando os alunos, logo questionei o que eles tinham encontrado como resposta em relação ao uso de inglês na área técnica. Os alunos disseram que não tinham tido tempo de perguntar aos professores, porque minha segunda aula já foi no dia seguinte. Então pedi que trouxessem a resposta na semana seguinte. Como tinha que

esperar aquela resposta para definir o encaminhamento do curso, decidi fazer daquela uma aula para trabalhar o som das letras em inglês e para os alunos brincarem de soletrar em inglês. (Na verdade, quis fazer algo que sempre pedi ao meu professor de inglês no colégio: aprender o alfabeto em inglês, como soletrar, dizer as letras, então aproveitei e tirei um tempo para fazer isso com meus alunos, mesmo sabendo que o nosso foco não seria a fala em língua Inglesa). Coloquei o alfabeto no quadro, expliquei que era o mesmo que o nosso, agora que oficializamos o K, w e Y na língua portuguesa, cantei com eles uma música que facilitaria guardarem a pronúncia, depois trabalhamos a pronúncia em inglês de algumas siglas (OK, VIP, USA, DVD, CD, BMW, dentre outras), em seguida, pedi que soletrassem o nome deles uns para os outros, escrevendo no caderno para ver se os colegas tinham entendido a pronúncia das letras ou não. A aula passou rápido, 45 minutos.

Informação: Assim como tinha proposto na primeira aula, quis permitir que os alunos reconhecessem qual seria a importância do inglês para sua área a partir dos próprios professores da área técnica, portanto, senti a necessidade de aguardar a resposta deles antes de dar um direcionamento concreto ao curso. Procurei, então, manter o mesmo posicionamento exposto na aula anterior, deixando ainda para os alunos a oportunidade de construir o curso comigo. Como esta aula foi no dia posterior e os alunos não tinham a resposta dos seus professores do técnico, achei que seria um bom momento para tentar algo mais recreativo e introdutório na língua. Lembro que sempre quis aprender a pronúncia do alfabeto em inglês quando estudava no ensino médio, mas meu professor nunca trazia isso para a sala de aula. Então, achei naquela aula o momento propício para fazer isso, por mais que eu pensasse que a fala não seria a habilidade alvo. Objetivo da aula foi, portanto, mais recreativo. Penso, assim, que na escolha do conteúdo desta aula os alunos acabaram sendo passivos. Lembro que até perguntei se eles gostariam de aprender aquilo e obtive uma

resposta positiva, mas não sei se teria algo diferente se eles dissessem que já sabiam aquilo. Acredito que foi uma aula mais lúdica e um tanto participativa. A escolha de pedir que eles cantassem comigo o alfabeto foi algo divertido, em algumas partes, como na soletração do nome deles, parecia que era uma brincadeira. Na verdade, não sei se de fato eles gravaram a pronúncia ou a música do alfabeto em inglês, mas fiquei feliz em dar essa oportunidade desse saber que eu mesma não tinha tido enquanto aluna do colegial.

Confrontação: De fato tenho dúvidas sobre a efetividade desta aula. Apesar de não querer controlar o rumo do curso sozinha, achei que nesta aula fui um tanto controladora ao escolher o tema a partir de uma vivência minha. Todavia, acredito que eles puderam contemplar, nessa aula, diferenças de som em relação à língua nativa (português) e o inglês, ainda compreendendo a razão da pronúncia de algumas siglas que usamos no dia-a-dia, como MTV e OK; além de perceberem pronúncias diferentes, conforme a língua, para VIP, BMW, DVD. Logo, penso que ainda que em poucos graus esta aula pode ter dado a chance aos alunos de perceberem diferenças linguísticas (fonológicas) que interferem no modo de ver uma língua estrangeira.

Reconstrução: Considerando que eu não esperava trabalhar a habilidade de fala em inglês nesta turma, penso que o tema da aula pudesse ter sido outro. Poderia ter planejado algo no sentido de já encaminhar os alunos para entenderem e experimentarem um pouco como são as quatro habilidades da língua, de forma que pudesse entender melhor o que iriam questionar seus professores do técnico (sobre qual habilidade da língua inglesa poderia ajudar mais na parte técnica). Em todo caso, dentro do contexto da aula sobre a pronúncia do alfabeto em inglês, talvez tivesse sido interessante levar um vídeo em que pessoas pronunciassem siglas, letras em inglês, para complementar. Às vezes, acho que os alunos têm necessidade de ver, na realidade, um falante nativo da língua (em um filme ou série que eles veem), fazendo o que eles

aprendem sobre aquela língua em sala de aula, mostrando que não é algo irreal ou à toa.

3. Aula 28/02

Descrição: Fiz chamada, cumprimentei os alunos em inglês. Então pedi que me dissessem qual foi a resposta dos professores em relação ao uso de inglês na área técnica. Achei estranho que trouxeram diferentes pontos de vista, um deles afirmando que o melhor seria falar em inglês. Tinha em mente que os professores apontariam para a leitura de materiais em inglês, visto que quando queremos obter mais informações sobre técnicas ou produtos, essas são divulgadas de forma escrita. Fiz esse processo nas outras salas de agropecuária e somente uma como unanimidade trouxe a leitura como sendo apontada pelos professores da área técnica como habilidade mais necessária. Achei então estranho que isso não tinha sido levantado por esta turma. Julguei que talvez não tivessem feito a pesquisa, ou que as pessoas a quem eles perguntaram não tinham ideia de fato do que seria a utilidade do inglês na área, expressando uma ideia comum do “falar” inglês na atualidade ser uma necessidade geral. Pareceu também por algumas falas de alunos, que a leitura seria o ler em voz alta, a pronúncia, então, expliquei para eles que não era exatamente aquilo. Em respeito ao que os alunos trouxeram como resposta, mencionei a eles como o processo de fala da língua é mais demorado, voltando à comparação do Bebê, o qual demora para pronunciar suas primeiras palavras, tendo que escutar muito primeiro. Então, quis aproveitar a oportunidade deles ajudarem na construção do curso, e me propus a falar com eles algumas coisas em inglês durante as aulas, sempre voltando ao português quando julgassem necessário. Nesta aula, já focando na habilidade de leitura (expliquei a eles o porquê de focarmos nesta habilidade), entreguei a eles o texto “Problema na Clamba”, atividade em português que trabalha a utilização do contexto para obter o sentido de palavras desconhecidas,

muito usada no começo de cursos que trabalham com a leitura instrumental. Durante a atividade, percebi que os alunos sentiram dificuldade porque o texto continha palavras inventadas. Alguns queriam que eu desse o significado para as palavras diferentes, mas me neguei a interferir, pedi que discutissem em conjunto com os colegas o que estavam entendendo. É notável por meio disso a dependência que esses alunos têm do professor, como se fosse um dicionário que deve sempre estar à disposição, contudo, o objetivo da atividade era justamente ajuda-los a conquistar autonomia na leitura de textos, em que mesmo com palavras não conhecidas fosse possível compreender o assunto geral. Isso me fez detectar também a necessidade que eles têm de saber palavra por palavra, frase por frase, como que se fossem fazer uma tradução, o que é algo que eu procurarei trabalhar em textos em inglês: a leitura, não a tradução.

Informação: Novamente tenho tentado permitir maior participação dos alunos na construção do curso, esta é aula que esperei pela resposta deles em relação à habilidade da língua a ser foco da disciplina. Eu já tinha uma compreensão sobre como o inglês poderia ajudar na área técnica, tinha conversado com um ou dois professores que mencionaram a importância da leitura e eu também já tinha esse conhecimento por causa de um pensamento lógico que o material em inglês que poderia interferir e ajudar na profissão deles seria escrito, logo, ler seria a habilidade mais importante. Apesar de ter pedido a ajuda deles na construção, querendo que eles tivessem a oportunidade de ter mais consciência do porquê aprender a língua, eu já esperava uma resposta e, de fato, me surpreendi quando recebi outra completamente diferente. Assim que comecei o semestre letivo, acabei decidindo que, por mais que fosse focar em uma turma só, iria também realizar os passos de construção do curso com as outras turmas de agropecuária para as quais ministro aula de inglês também. Obtive a resposta de que a habilidade de leitura em língua inglesa seria a mais útil na área técnica numa outra sala, mas, quando questionei esta outra achei

muito estranho encontrar a resposta “fala”, como habilidade a ser trabalhada e usada na área técnica. **Minha postura, então, foi controladora, em certo grau, pois quis explica-los o porquê a habilidade de leitura seria a ideal e como a resposta deles não condizia com o que de fato seria útil para eles na área técnica.** Os alunos, nesta aula, foram participativos a ponto de dar ideias sobre como poderiam ser trabalhadas as habilidades dividindo por semestres, chegamos à conclusão (por influência minha) que o melhor era iniciar com a leitura e eu poderia ir falando com eles coisas em inglês para acostumarem com a língua, como os bebês fazem para aprenderem a falar. Depois, na realização da atividade de leitura que eu tinha trazido, eles pareceram dependentes do sistema que conheciam “tradução literal”, tiveram dificuldades de deixar a mente fluir. Eu escolhi o texto “problema na clamba” justamente porque ele dá uma ideia de como pode ser feito o processo de leitura instrumental, que dependemos muito do contexto. Permiti que os alunos trabalhassem em grupos para que entendessem que o conhecimento pode ser construído junto com os colegas, me apoiei no socioconstrutivismo de Vygostky.

Confrontação: Ao abrir a oportunidade dos alunos participarem e esperar uma resposta determinada, acredito que atrapalhei no crescimento do curso e deles mesmos. Ao mesmo tempo que queria que eles se sentissem parte dessa construção, percebi que controlava até onde e como poderiam fazê-lo. Contudo, na parte da aula que começaram de fato a se exercitar, na realização da atividade Clamba, **pude perceber que de tudo não estava errada, que eles precisavam daquele exercício**, principalmente, depois que alguns dos alunos me afirmaram que a fala estava relacionada à leitura, afinal ler em voz alta dava no mesmo. Então, entendi como eles precisavam compreender o que era a leitura, que tinha muito mais a ver com compreensão e interpretação, nesse sentido, a atividade Problema na Clamba foi fundamental. A interação que eles tiveram com o grupo e a minha negação em ajuda-los

com a compreensão do texto “clamba” contribuíram para uma construção de independência/autonomia deles em relação a mim e de uma possibilidade de cooperação entre eles mesmos.

Reconstrução: Acredito que, diante da resposta deles, **a decisão de deixá-los participar da construção do curso deveria ter sido melhor planejada;** não no sentido de excluí-los, mas de conscientizá-los melhor sobre o que, de fato, se falava, o que eram essas habilidades e como funcionavam, como coloquei na reconstrução da aula passada. Em relação ao resto da aula, penso que fluiu tão bem, no sentido dos alunos compreenderem que não precisam de dicionários o tempo todo e nem de respostas prontas do professor. Esse exercício em grupo foi o ponto mais positivo que vi como início de curso.

4. Aula 01/03

Descrição: Cumprimentei os alunos em inglês e fiz a chamada. É interessante que quando eu digo “how are you?”, muitos repetem a mesma coisa... talvez porque façam analogia com o português “tudo bem?”; parei para explicar as possíveis respostas: I’m fine, I’m ok, so so, I’m not good... Em seguida, fui olhar a atividade feita sobre o texto “clamba” da aula passada, costumo marcar na chamada os alunos que completam as atividades, pois tenho dois pontos de participação bimestrais para distribuir na nota. Depois disso, li com eles o texto e fui questionando as respostas às questões sobre o texto, pude perceber que todo mundo entendeu o problema, ou seja, o assunto principal do texto. Esse era o objetivo, mesmo com as palavras inventadas, reconhecer a ideia central do texto. Conversei com eles sobre a tradução, mostrando que algumas palavras inventadas no texto a gente não tinha como saber ao certo, mas sabíamos o campo semântico ou que se tratava de uma ação, algumas não eram tão importantes assim para entender o texto como um todo, quis pensar com eles então, que o nosso foco era ler para compreender, não era traduzir ou ler em voz

alta. A discussão sobre o texto e a correção das atividades ocorreu com a participação de todos os alunos, depois de detectado o problema do texto, questionei o que eles fariam se estivessem na mesma situação do homem (nu na praia). Logo, eles foram apontando soluções, os outros colegas interferindo para dizer o que dava ou não p/fazer de acordo com o que entenderam do texto. Ao final, expliquei para eles que ao ler em inglês deveriam fazer o mesmo processo, aproveitar o que já sabem, as palavras parecidas com o português, o contexto para ajudar a compreender as demais palavras que não conhecem. Fizemos a aula com as carteiras em círculo.

Informação: Quis manter meu posicionamento como a de uma professora próxima dos alunos, apta a aceitar e valorizar suas contribuições. Queria desfazer a impressão da aula passada, em que fui controladora no sentido de manter o curso do jeito que pensava, ainda que tivesse alterado um pouco tentando abordar aspectos de listening e speaking. Conforme combinei com eles, iria falar em inglês, alguns acharam estranho, com medo de não acompanharem, outros gostaram. Por isso, iniciei cumprimentando em inglês e logo ensinei como eles poderiam participar. O papel deles nesta aula foi participativo, mostrar quais foram as respostas dadas e a razão delas, da atividade “Problema na Clamba” realizada na aula passada. **Queria alunos mais conscientes do seu processo de leitura**, por isso, a atividade e a preocupação em dar tempo para a discussão das respostas com eles. Fizemos um círculo porque dessa forma eu poderia ver melhor todos os alunos e eles também se veriam, como a aula era para discutir as respostas, esse layout se mostrou o mais apropriado. Trabalhamos o conhecimento de forma dinâmica, com a participação e colaboração de quem quisesse. Busquei valorizar as respostas de todos e a criatividade no final quando imaginaram quem ou que tinha causado o problema na Clamba.

Confrontação: Acredito que esta aula contribuiu muito para a formação dos alunos enquanto cidadãos/estudantes, tanto na hora que expressaram suas respostas e seus ‘achismos’ quanto ao assunto do texto quanto no entendimento geral da atividade (como pode se dar a leitura) que estava concatenada aquele exercício divertido. Puderam naquele momento compartilhar seus entendimentos sobre o texto e comparar com o que os outros colegas compreenderam, puderam defender suas interpretações e compreender as razões das diferentes leituras, feitas pelos demais colegas, daquelas palavras estranhas, percebendo também que as palavras essenciais ao texto foram entendidas de modo comum. Não havia uma interpretação única de tudo, logo, **penso que os alunos viram que a leitura é uma construção colaborativa com aspectos também subjetivos**, eles valorizaram bastante o contexto e entenderam como esse elemento é importante na leitura de um texto que tenha palavras desconhecidas. Com o layout das carteiras em círculo, pude sentar, dificilmente, faço isso durante a aula, e **foi legal, ter os alunos próximos de mim no círculo.**

Reconstrução: A aula transcorreu de maneira participativa e introdutória para o propósito de desenvolvimento da habilidade de leitura. Imagino que para melhorá-la ainda mais, eu poderia ter pedido aos alunos que compartilhassem primeiro entre grupos a sua interpretação do texto para depois fazer a correção geral (ouvir as respostas para as questões sobre o texto), com a participação de todos. Dessa forma, teria colaborado mais para a interação grupal, reforçando o aspecto sociointeracionista nesse processo de ensino-aprendizagem.

5. Aula 07/03

Descrição: Fiz chamada, cumprimentei os alunos. Entreguei a eles um pequeno texto em inglês sobre agricultura. O objetivo era ler junto com eles

para praticarem o mesmo processo que fizeram com o texto clamba. Trabalhei com eles o Predicting e Skimming, principalmente, exploramos qual poderia ser o assunto daquele texto, vimos as fotos e as palavras conhecidas, depois fomos, parte por parte, com eles me dizendo o que estavam entendendo. É comum observar que há alguns alunos que têm mais domínio do inglês e acabam se destacando, falando as respostas mais rapidamente; ainda vi que alguns sentiam a necessidade de saber toda a palavra e paravam o processo de leitura para perguntar, eu dizia a eles, vamos pular para ver se conseguimos entender o texto sem essas palavras. Depois, com receio de que eles pensassem que eu não sabia, por isso, tinha dito aquilo, ou mesmo que se sentissem rejeitados, por eu não ter respondido à pergunta; eu voltava às palavras que eles perguntaram e dizia o significado. Fizemos a leitura durante a aula toda e fui trabalhando com eles algum vocabulário que se repetiria muito na área de agricultura como: crops, seeds, soybeans, corn, dentre outros.

Informação: A minha postura nesta aula foi um tanto central/centralizada, visto que fui guiando o processo de leitura, ensinando os alunos a olharem todas as informações ligadas ao texto que se apresentava no xerox entregue a eles, considerando as etapas básicas da leitura instrumental: Predicting e Skimming. Apesar de não ter descrito ali, trabalhamos também o Scanning e Inference, mas não me preocupei muito em dizer a eles os nomes dos processos, mas sim conscientizá-los sobre como eles podem conseguir informações na hora da leitura. O texto agora era diferente do da aula anterior, pois era em inglês – totalmente. Contudo, falava de um tema próximo a área técnica desses alunos para que eles tivessem mais facilidade de acompanhar. O objetivo da aula era dar início à leitura instrumental de textos em inglês que fossem relacionados à área técnica, levando os alunos a começarem a estabelecer relações entre o inglês e a área técnica. Tentei não induzir uma tradução literal do texto, palavra por palavra; fui conduzindo a leitura com perguntas sobre

partes do texto, mostrando a eles que nem sempre é preciso saber todas as palavras para compreender o assunto geral do texto. Senti a necessidade de marcar com eles, enfatizar, algumas palavras que seriam mais recorrentes em textos da área técnica deles. O papel dos alunos nesta aula era explorar o texto junto comigo, dizer o que entendiam, questionar o que achavam relevante saber sobre o texto. Estavam livres para expor a compreensão que estavam construindo, eu ia guiando de alguma forma para entenderem o texto sem equívocos.

Confrontação: A aula contribui para que eles entendessem como os assuntos da área técnica poderiam estar de alguma forma associados ao aprendizado de inglês, visualizando uma das vantagens de saber essa língua para compreender textos da área. Contudo, como o texto era de um assunto muito básico e tinha muitos cognatos, pode ter dado uma impressão para alguns alunos, com o inglês mais apurado, de ser algo muito fácil, mas eu precisava iniciar de forma gradual. Ainda assim, percebi que muitos não sabiam alguns vocábulos básicos da área da agricultura. Esta aula serviu, então, para que os alunos compreendessem como pode se dar a leitura de textos em inglês, em especial relacionados a sua futura profissão, mostrando que publicações internacionais da área podem se tornar mais acessíveis se portarem essa habilidade de leitura. Entretanto, **achei que conduzi muito a leitura, a interação foi entre mim e eles principalmente.**

Reconstrução: **Acho que a interação nesta aula poderia ter acontecido de forma diferente.** Eu poderia ter entregado a eles os textos, conduzido algumas perguntas sobre a ilustração, o título, palavras conhecidas (usando skimming), como fiz, mas **sem centralizar todo o processo da aula;** poderia ter dado a chance aos alunos de tentarem em grupos estabelecer conexões entre o que entendiam sobre o assunto “agricultura” e o que poderia estar ali do texto. Dessa forma, proporcionaria aos estudantes a oportunidade de

construírem entre eles significados e depois em outro momento junto comigo, através das etapas de Scanning e Inference.

6. Aula 08/03

Descrição: Fiz chamada, cumprimentei os alunos. Considerando o programa da disciplina, que teria que trabalhar o tempo verbal no passado, achei melhor então, explicar esse tempo verbal em analogia com o que sabia que tinham estudado por último no primeiro ano: o presente perfect. Apresentei para eles duas frases uma no passado e a mesma no presente perfect, mostrei que apesar do presente perfeito em inglês ter “presente” no nome dizia respeito à ações passadas, a diferença é que não tinham marcação temporal de quando aconteceu ou que eram ações que iniciaram no presente e ainda acontecem. Daí mostrei que no passado simples não há essa possibilidade, são fatos acabados, geralmente demarcados pelo tempo em que aconteceram.

Informação: De certa forma, tinha que seguir o programa da disciplina, afinal agora os alunos teriam uma prova bimestral que seria a mesma para todas as turmas. Além disso, como o cronograma da disciplina foi feito junto com outros professores de inglês, o próximo professor espera que eu o cumpra. Resolvi, então, introduzir o tempo verbal que iríamos trabalhar já nesta aula. Confesso que com o mestrado, as disciplinas e todas as turmas e cursos que eu estava dando aula interferiram na maneira como esta aula se deu, não tive tempo para pensá-la, planejá-la muito bem. Acabei fazendo um pouco como costumava fazer, visto que o tema era Past Simple, tentei contextualizar mais, lembrando o que os alunos tinham estudado no fim do ano passado, conforme cronograma. Busquei conscientizá-los das possibilidades de escolha na língua, dependendo da intenção do falante, abordando Present Perfect em relação com Simple Past. O objetivo da aula era que eles compreendessem quais são algumas estruturas possíveis da língua inglesa que podem ser usadas para demonstrar

situações passadas. Nesta aula o papel dos alunos foi um pouco passivo, busquei sempre questionar se entendiam e manter um diálogo durante a explicação, tentando fazer com que lembrassem do que já tinham estudado e conseguissem estabelecer relações.

Confrontação: As contribuições desta aula são mais relacionadas a questões linguísticas da língua inglesa, **imagino que a tentativa de buscar o que os alunos tinham aprendido anteriormente (com a outra professora) e relacionar com o que eles iriam aprender, ajudou um pouco no desenvolvimento da aula e na compreensão deles. Também para entenderem que as coisas não são dissociadas, que há uma ligação.** Todavia, percebo que quando trabalho com gramática, por mais que tente contextualizar, há uma certa descrença por parte de alguns alunos, ou questionando se vão aprender ou se esse aprendizado é de alguma forma necessário. Tentei, portanto, mostrar situações de uso, mas ainda assim me senti incomodada, visto que tinha me proposto a trabalhar leitura com eles, e nesta aula, estava focando em estruturas (afirmativas e interrogativas) que serviriam mais se o foco fosse *writing* ou *speaking*.

Reconstrução: Penso que nesta aula eu deveria ter iniciado, mesmo tendo que trabalhar o tempo verbal, com um texto da área técnica em inglês que trouxesse, por exemplo, alguns verbos no passado. Dessa forma, os alunos poderiam compreender melhor a utilidade desse aprendizado sobre o tempo verbal, fazendo relação com a leitura, de forma que entendessem que esse conhecimento poderia ajuda-los a saber quando a informação sobre a qual se lê tem base no tempo passado.

7. Aula 15/03

Descrição: Tentando deixar o processo gramatical mais lúdico, achei que seria interessante para eles trabalharem com uma música para

preencherem com verbos no passado. Escolhi uma música do filme Shrek, “I’m a believer” do Smash mouth, os alunos tinham que colocar os verbos no passado e depois preencher as lacunas da música com eles. Para isso entreguei a eles a lista de verbos irregulares. Depois questionei o que deveriam fazer para saber se o verbo era regular ou irregular, alguns responderam que deveriam usar a lista, então complementei, que se não estivesse na lista, deveriam colocar “ed”. Depois disso, corriji com eles os verbos no passado e ensinei como seria a pronúncia, afirmando que eles não ouviriam os verbos como eles leem, fiz com que repetissem a pronúncia comigo. Ouvimos a música umas 3 vezes para eles completarem, mesmo assim, eles reclamaram que a música era muito rápida, alguns eu tive que dar dicas para eles conseguirem completar. Depois fui tocando a música e corrigindo com eles. Ao mesmo tempo fui dizendo qual era o sentido da letra.

Informação: A minha postura como docente foi buscar tornar o inglês mais significativo para os alunos, trazendo uma música conhecida deles, que eles poderiam enxergar o que trabalhamos da língua (past simple) em ação, isto é, de fato, sendo usado, fazendo relações. Sempre tenho a preocupação de que eles entendam que o que aprendem sobre a língua é algo real, usado; porque por muitos deles não usarem a língua estrangeira ou terem contato com ela no dia-a-dia, por vezes, parece muito distante da realidade. O pape do estudante seria mais central, no sentido de que estaria neles o desenvolvimento da aula, eles completariam a música, conforme entendiam. Novamente, saí um pouco do foco, que seria leitura, e fui para um *listening*; como disse, fiz isso mais com intenção de entretenimento e reconhecimento da língua em textos autênticos (letra de música).

Confrontação: Esta aula contribuiu para que os alunos entendessem que o inglês que estavam aprendendo em sala, fazia parte da vida deles, das músicas que escutavam. No caso essa música escolhida era bastante animada e

conhecida por causa do filme Shrek (animação / comédia). O processo de completar a música com verbos no passado foi considerado difícil pelos alunos, pois a música era rápida e algumas palavras eles tinham dificuldade de lembrar a pronúncia, eu cheguei a aproveitar para repassar com eles sons diferentes como “th” em “thought” que não tinham no português. O refrão foi mais fácil para eles. Na verdade, **essa atividade em si, acredito que, não surtiu tanto efeito para formação social desse aluno, visto que o trabalho na aula se restringiu ao domínio linguístico (verbos regulares e irregulares) para completar a música.**

Reconstrução: Penso que fazer essa aula com música de fato agradou os alunos, por ser diferente do que ocorre normalmente, contudo, eles mesmos pediram que da próxima vez eu trouxesse uma música mais lenta, dessa forma, eles teriam mais chances de fazer a atividade sozinhos sem esperar minha intervenção/correção. Logo, reconstruiria essa aula, mantendo ela como aula lúdica, mas trocando a música por algo mais lento e acessível aos alunos, se possível alguma com uma letra que trouxesse alguma discussão para fazermos na sala. A fim de que a atividade não ficasse puramente gramatical e lexical como acabou sendo. Outra possibilidade seria pedir para que os alunos completassem a música em dupla, duas cabeças pensando ajudaria mais, além disso, promoveria uma construção de entendimento de forma mais social.

É importante mencionar que o horário das aulas foi mudando continuamente, até colocaram duas aulas com esta turma no mesmo dia.

8. Aula 21/03

Descrição: Para tentar relacionar o tempo verbal que estávamos estudando e a leitura instrumental, trabalhei um texto que falava sobre a história da agricultura. Um texto um pouco extenso, mas julguei que seria adequado para

os alunos treinarem a leitura. Antes de entregar o texto, escrevi o título “Story of Farming” no quadro e questionei o que eles achavam que o texto iria tratar. Mencionaram que seria algo de fazendeiros, fazenda. Depois perguntei o que se faz na fazenda, muitos disseram que se planta ou cuida de animais, daí eu disse que seria bom pensar em “farming” como agricultura. Então, entreguei o texto para eles, e fui explorando junto com a turma o que seria o mapa presente no texto, eles mencionaram suas suposições eu complementei. Pedi, então, que marcassem os verbos que estavam no passado. Depois fomos lendo parágrafo por parágrafo e vendo o que eles entendiam. Conseguimos chegar somente até a metade do texto.

Informação: Considerando a área técnica dos alunos, achei necessário voltar ao tema, focando na habilidade de leitura e relacionando com o que tínhamos estudado até aquele momento. Foi difícil para mim encontrar um texto do tema que contivesse o tempo verbal no passado, de maneira substancial, ainda mais porque estava com pouco tempo para preparar as aulas (fazendo disciplinas do mestrado, trabalhos finais, preparando aula para turmas de cursos diferentes). O texto que encontrei era longo, mas trazia a história da agricultura e tinha um mapa com as primeiras regiões onde se desenvolveu. Interessante, pois lembrava que numa reunião com os professores, o de geografia mencionou que iria falar sobre os grandes rios que ajudaram nas primeiras civilizações, logo, busquei relacionar o que eles viam ali no mapa do texto com o que já tinham aprendido em história e geografia. Meu posicionamento nesta aula foi central, isto é, acabei centralizando um pouco a leitura, guiando o processo e pedindo a participação dos alunos. Eles deveriam ir me falando o que entendiam sobre cada parte e chamando a atenção para os verbos no passado que reconheciam. Optei por conduzir a leitura, porque estávamos ainda no início do curso e aquele era o segundo texto, tinha receio de pedir para que eles buscassem a compreensão em grupo e entendessem a atividade como uma

tradução do texto, conforme estavam acostumados a fazer no ano letivo anterior. O objetivo da aula era que os alunos compreendessem o texto, fizessem a leitura instrumental, mesmo sem saber todas as palavras presentes ali, usando as estratégias aprendidas anteriormente (predicting, skimming, scanning e inference).

Confrontação: Confesso que, nesta aula, me senti em posição de controle, pois estava conduzindo a leitura, fazendo questionamentos sobre o texto, pedindo que os alunos dissessem o que entenderam e estabelecem relações dentro do texto. Acabei fazendo a leitura junto com eles. Considerando isso, a aula contribuiu para que os alunos observassem como o saber inglês no tempo passado ajudaria a ler aquele texto, como a leitura instrumental pode ser realizada e que não é preciso conhecer todas as palavras para compreender um texto. Além disso, os alunos puderam compreender um pouco mais sobre a própria área na qual irão trabalhar, entendendo historicamente como que a agricultura surgiu nas primeiras civilizações, e também perceberam relações lexicais, por exemplo: agriculture=farming.

Reconstrução: Pensei que se, ao invés de ter mantido o tempo todo a condução da leitura, talvez os alunos tivessem, em certo ponto, após uma exploração inicial do texto, feito essa leitura em grupos, escrevendo o que entenderam, poderia ser melhor. Pensando juntos eles estabeleceriam as compreensões possíveis, além de socializarem melhor o que estavam compreendendo, visto que em grupos pequenos torna-se mais fácil se comunicar. Contudo, para que isso fosse possível eu teria que deixar claro a impossibilidade de usarem o dicionário – para não entenderam a atividade como uma tradução literal -, e também teria que estar apta a responder algumas dúvidas de vocabulário mais significativo, tomando o cuidado para não dar a tradução de todas as palavras que questionarem, dessa forma, eu estaria fazendo o papel de dicionário. Outra coisa que pensei é que infelizmente alguns desse alunos

acabam com a impressão errônea de que o inglês é muito difícil e que nunca vão conseguir, grupos formados de alunos assim, costumam não fazer as atividades e se darem por vencidos, por isso, seria importante misturar esses alunos em outros grupos e/ou manter a aula como estava, com a condução da leitura, e pedir a participação deles para perceberem que é possível ter estratégias para ler em inglês, quando não se conhece todo o vocabulário.

9. Aula 21/03

Descrição: Na segunda aula, que ocorreu no mesmo dia, continuamos na leitura do texto. Tentei explorar o máximo possível o que os alunos estavam compreendendo. Achei melhor eles guiarem o processo de leitura, então ia perguntando o que aconteceu depois e depois. Algumas vezes tinha que dizer o significado de umas palavras do texto, outras vezes fazia eles pensarem (por exemplo: water source, pedi que olhassem no fim do texto estava escrito “source” e tinha o site de onde foi retirado, então perguntei o que era “source”... eles disseram “fonte”, como já sabiam que “water” era água, entenderam que seria “fonte de água”). Faltavam dois parágrafos para terminarmos o texto, então pedi que fizessem um resumo dessa última parte, colocando o que entenderam para a próxima aula.

Informação: **Nesta aula, quis tirar o controle da leitura de mim, apesar que de certa forma, os alunos iam falando o que entendiam para mim, deixei para que eles mesmo conduzissem a leitura e fossem discutindo entre si o que achavam que estavam compreendendo.** Então, o papel deles passou ser mais ativo, eles que iam falando em voz alta o que compreendiam, indo e voltando no texto. Em alguns momentos eu tinha que interferir porque eles me questionavam algum vocabulário, contudo, tentava fazer eles pensarem antes de dar o sentido do vocábulo, de forma que eles mesmos chegavam ao significado. O objetivo da aula era praticar a leitura, aprender mais como o tema

da área técnica pode ser tratado em inglês, aprendendo vocabulário e reconhecendo o tempo verbal estudado, presente no texto.

Confrontação: A aula contribuiu para que os alunos percebessem que podiam construir o sentido do texto em conjunto, falando o que achavam, discutindo e me dizendo, tirando as dúvidas, deixando de olhar palavra por palavra e considerando o contexto. **A contribuição foi mais para o desenvolvimento da habilidade de leitura e a construção de sentido em conjunto.**

Reconstrução: Esta aula fluiu melhor do que a anterior, pois o centro estava agora nos alunos. Para torna-la mais efetiva, poderia ter construído uma dinâmica diferente, com os alunos em grupos menores, dando um objetivo além da leitura em si, pedindo que eles preparassem alguma coisa para apresentar para a sala, mostrando o que entenderam sobre a história da agricultura. Dessa forma, tendo a leitura como um instrumento para obter as informações que precisam para realizar um outro trabalho, os alunos poderiam já pôr em prática o que na verdade seria a função da leitura em língua inglesa para eles, uma ferramenta para conseguir informações sobre produtos ou técnicas específicas, isto é, um meio para se chegar a outro fim.

10. Aula 28/03

Descrição: Não houve aula (véspera de feriado) – Na verdade, tinham 5 alunos, contudo a minha coordenadora pediu que eu fosse a uma reunião. Então tive que dispensar os alunos e ir. Antes disso, dei uma dica a eles para aproveitarem o feriado e a conta no *facebook*, que todos têm, para jogarem “*farmville*”, um jogo de fazenda (expliquei a eles) que está em inglês e contém muito vocabulário da área de agricultura, como nomes de vegetais, animais, de ações na fazenda, etc.

Informação: Confesso que não esperava alunos nesta aula, quando está próximo de um feriado, dificilmente eles vêm. A escola é tempo integral e muitos moram longe, aproveitam um dia a mais para compensar a viagem, daí os que moram perto ou na cidade acabam sendo coniventes com a falta. Neste dia, como não tinha muitos alunos a coordenadora aproveitou para fazer uma reunião com os professores de letras para a redistribuição de algumas disciplinas, visto que um novo professor havia chegado. Foi assim que consegui ficar com 19 aulas. Como tinha cinco alunos em sala, antes de sair, quis falar para eles sobre o jogo “farmville”. Sei que quase todos estão ligados na rede social, e muitos gostam de jogar enquanto estão online, daí quis aproveitar e chamar a atenção deles para aquele jogo disponível ali, o qual era em inglês e continha bastante vocabulário da área de agropecuária, uma vez que se tratava de uma fazenda a ser criada/ cultivada. Eles gostaram da ideia de jogar e aprender, só disse que isso não poderia ser feito na aula, mas no tempo livre. Como tinham internet no celular, disse para aproveitar que não teria aula e fossem visitar o jogo para ver como é.

Confrontação: Na verdade, a aula em si não aconteceu. O pouco tempo que tive com esses poucos alunos acho que serviu para alertá-los que o inglês que estão aprendendo está em todo o lugar e que mesmo num brinquedo que serve para distração eles podem treinar e aprender mais.

Reconstrução: Penso que o não ter a aula, meio que desmotivou os alunos os quais, mesmo sabendo que os demais colegas faltariam, se fizeram presentes. O ideal seria ter tido a aula, mesmo com poucos alunos, com o auxílio de um computador, internet e *datashow*, eu poderia abrir o site da rede social e entrar no jogo que mencionei para eles. Daí eles poderiam ver como funciona e, como é tudo em inglês, eu daria instruções básicas de como jogá-lo, além disso, poderia explorar com eles o que entendiam do vocabulário ali presente.

11. Aula 05/04

Descrição: Atividade avaliativa em dupla. Pedi que se separassem em duplas, eles poderiam consultar todo o material, menos o dicionário e nem mesmo a dupla ao lado. Entreguei a eles a atividade, continha um texto em inglês sobre fazendeiros, não muito grande, havia uma foto. Nas questões, explorei a leitura instrumental pedindo para encontrar informações no textos, relacionar palavras do texto e possíveis significados, além de questões para completar no passado um trecho relacionado ao texto e encontrar uma frase no texto que estivesse no passado. As últimas questões foram sobre interpretação do assunto do texto e a opinião deles sobre o que o texto trazia e a agricultura no Brasil. Entreguei duas folhas para cada dupla, para estimular a participação dos dois integrantes, não deixar só um fazendo. Acho esse modo de avalia-los interessante, pois no dia a dia para compreender um texto eles podem recorrer a colegas e a materiais, ali eles tinham essa possibilidade, e conversar com o colega de dupla para achar a melhor resposta também ajuda no processo de construção de saber. Todos conseguiram terminar a atividade no tempo de aula.

Informação: Depois de mais de um mês de aula, para não deixar os alunos com uma única avaliação no final do bimestre – a prova bimestral que seria agora feita por áreas, com questões comuns para turmas da mesma série -, resolvi que seria importante para eles testarem o que estavam compreendendo até então sobre a leitura instrumental. A atividade contribuiria na divisão da nota bimestral, mas o objetivo principal era dar aos alunos a oportunidade de pensarem juntos, em duplas, para entenderem o texto. **Gosto bastante desse tipo de avaliação, quando os alunos podem discutir juntos qual é a melhor resposta, compartilhar o que entendem e o que não entendem com o colega, construir sentidos para o textos juntos.** Fico passeando pela sala e escutando as discussões deles, sinto que eles crescem mais quando as atividades são assim do que quando têm que fazer de forma individual, pois os alunos com mais

dificuldades costumam desistir fácil de realizar todas as questões quando estão sozinhos. **O meu posicionamento nesta aula foi só de monitorar o processo, de maneira a não permitir cola entre duplas e nem mesmo uso de tradutor no celular.** O papel dos alunos foi totalmente ativo, a aula se construiu com eles, pensando juntos e lendo o texto sobre a área deles. O assunto do texto ajudou também na compreensão, era sobre fazendeiros. Optei por usar duas questões de gramática (Simple Past) para que eles pudessem relacionar o que tinham estudado com a leitura daquele texto que continha verbos no passado.

Confrontação: Esta aula contribuiu para a formação do aluno, no sentido de que eles tiveram a oportunidade de contar com o outro para construir significado sobre o texto, puderam perceber e testar como trabalhar em conjunto, dividindo tarefas. **O processo que os alunos executaram em sala foi um exercício de realidade, considerando que no dia a dia, quando lidam com a leitura de um texto em inglês, eles podem contar com diferentes recursos, testar isso em aula, utilizando o material e contando com um colega, foi uma prática construtiva.**

Reconstrução: Considero que a aula ministrada foi efetiva, algumas mudanças poderiam melhorá-la como: diferentes textos para cada dupla, de forma, que eu não teria que ficar monitorando, e os alunos não correriam o risco de perder o processo de construção de conhecimento em conjunto para simplesmente buscar respostas na duplas vizinhas (o que dificilmente aconteceu nesta aula, mas é uma possibilidade). Se trabalhasse com diferentes textos, poderia pedir que, na próxima aula, cada dupla explicasse para a sala o que compreendeu sobre o seu texto, o que seria outra etapa de elaboração da compreensão, para que a atividade, a leitura, não parasse ali com aquele exercício avaliativo. O único problema nesse caso é ter tempo para escolher diversos textos relacionados ao tema de agricultura, que contivessem tempo verbal no passado, e elaborar questões diferentes sobre eles; confesso que tempo

é o que mais dificulta a elaboração de aulas mais dinâmicas e com diferentes tipos de interação, como proposto.

12. Aula 11/04

Descrição: Achei um quiz com alguns termos do vocabulário de Agricultura em inglês e suas definições também em inglês na internet. Peguei alguns, coloquei numa folha e levei para a aula para os alunos ligarem os termos às suas definições. Levei a atividade numa folha só com as definições e escrevi as palavras no quadro. Antes de iniciar a atividade falei sobre cognatos, mencionando que eles ajudariam muito na resolução do exercício, além do conhecimento que esses alunos já tinham sobre a área técnica. Antes de eu ir para essa aula, dois alunos me procuraram para dizer que não iriam a aula porque estavam indo comemorar o aniversário de uma colega. Bem, eu respondi que era escolha deles e que depois entregava o material daquela aula. Quando cheguei na sala, só tinham 5 alunos. Não podia dispensá-los, resolvi entregar a atividade e marcar a participação para os que vieram. Ofereci minha ajuda a eles, mas foi estranho, os alunos que ficaram costumam ser os que mais faltam a aula ou não participam. Eles não me questionaram nada, fizeram a atividade. Ao marcar a participação, vi que fizeram muita coisa errada. Para não excluir a maioria dos alunos que não veio, decidi deixar para corrigir junto com todo mundo na próxima aula, pedi que não deixassem de corrigir depois e deixei que eles saíssem mais cedo (era a última aula do dia).

Informação: Estava tentando mudar o controle da aula, passando mais para o aluno, motivando sua participação. Daí tive a ideia de buscar uma atividade com vocabulário, que ajudar na leitura de textos da área de agricultura, para que os alunos pudessem fazer em duplas, compartilhando informações e pensando juntos. Achei um site que tinha os termos e as definições que eles poderiam brincar como num quiz, contudo, não teria a internet disponível e com

um computador seria quase impossível conseguir a atenção e participação de todos, levei então impresso com as definições para completar. O papel idealizado dos alunos seria de trabalho em grupo, diálogo, participação e o meu posicionamento seria só de monitoramento, solução de dúvidas, sem dar as respostas do exercício. A atividade era para que os alunos pensassem juntos, lessem as definições em inglês e chegassem aos termos correspondentes, uma leitura para um fim, num assunto que eles conheciam e que poderia ajuda-los a desenvolver mais a leitura de textos na área de agricultura. Contudo, o que planejei não saiu muito certo, com poucos alunos em sala e justamente aqueles que não participavam durante as aulas regulares, acabou que eles fizeram a atividade muito rápido, nem mesmo discutiram entre si ou me perguntaram qualquer coisa. Senti que fizeram só para constar na folhinha que anotam a participação. Diante daquela situação, imaginei que a atividade funcionaria melhor num outro contexto, com todos os alunos em sala. Logo, para não prejudicar os que faltaram resolvi retomá-la na aula seguinte, após as apresentações de trabalho que ocorreriam na outra aula.

Confrontação: Esta aula deveria contribuir para o diálogo e o aprendizado colaborativo.. Todavia, não imagino que, de fato, esta aula tenha contribuído com aula para aqueles poucos alunos que insistiram em ficar na última aula do dia, me pareceu que estavam ali para marcarem presença, lembro que um deles até falou que a sala inteira tinha matado aula. Isto é, parecia que queriam também acusar os outros. De fato, eu mencionei que era uma pena que os demais tivessem faltado, pois o que eu tinha preparado para a aula era interessante para todos, mas não quis dar corda para acusações. Quis valorizar a participação deles, a razão de estarem ali, sem também prejudicar os demais. Até mesmo uma ex-aluna minha pediu para participar da aula e veio fazer companhia aos presentes, fazendo também a atividade. (Esta aluna de agropecuária comentou a diferença entre o que tinha aprendido comigo no ano

passado e o que eles estavam aprendendo agora, mais voltado para área técnica, ela achou interessante, mas comentou que a atividade era difícil.)

Reconstrução: Esta aula não saiu como o esperado principalmente por causa do público. Imagino que no contexto, isto é, com poucos alunos poderia ter explorado a atividade de forma diferente. Ela havia sido pensada para um contexto colaborativo, com colegas interagindo para descobrir as relações entre as definições e os termos. Contudo, em minoria, como estavam, talvez se eu tivesse explorado a atividade com eles, indo pouco a pouco, ajudando-os a construir as relações, ao menos, com os primeiros termos, talvez o resultado da aula teria sido diferente, eles teriam se esforçado mais para fazer a atividade, e dialogado, mesmo com (por causa da) minha intervenção. Eu não precisaria liberá-los antes do horário e eles se sentiriam mais valorizados com uma aula bem trabalhada mesmo somente para eles cinco ali.

13. Aula 18/04 – (2 aulas)

Descrição: Hoje foi o dia da apresentação dos trabalhos que os alunos prepararam, há mais ou menos um mês atrás, estávamos conversando informalmente sobre os feriados – os que passaram e os que viriam – então, surgiu a curiosidade deles em relação aos feriados nos EUA. Aproveitei o interesse e pedi que eles trouxessem na aula seguinte uma pesquisa sobre quais seriam os feriados nos Estados Unidos, por exemplo. Conforme o que eles trouxeram, coloquei o nome dos feriados no quadro e pedi para que em grupo escolhessem um feriado sobre o qual poderiam falar. Os feriados escolhidos foram: Columbus day, Independence day, Memorial day, Halloween, Christmas, Mardi Gras, Thanksgiving, St. Patrick's day. A partir do que escolheram os grupos deveriam apresentar oralmente uma explicação sobre o feriado, usando como recurso fotos e tópicos em inglês que preparariam para expor na apresentação. Bem, fizeram as apresentações nessas duas aulas, foi bem rápido.

De certa forma eu previa que seria bem complicado formular apresentações sobre alguns feriados, mas tinha deixado a escolha para eles e não podia controlar o que eles escolheriam. Tentei dar algumas informações sobre o que seria mais legal, mas não surtiu tanto efeito, por exemplo, grupos deixaram de falar sobre Easter que parecia um tema mais rico em relação à observação da diferença entre a cultura brasileira e a americana para falarem de Columbus day. Parece que eu já previa o fracasso, poucos foram os trabalhos que se sobressaíram na apresentação, grande parte dos grupos fez uma apresentação curta, ainda assim, vários integrantes leram sem mostrar domínio sobre o que explicavam. Muitos não exploraram os slides com as fotos que trouxeram ou deixaram de abarcar pontos relevantes quando era um feriado mais interessante, como o Halloween – em que podiam ter explorado o porquê das abóboras serem desenhadas com aquelas faces. Todos os grupos apresentaram, eu fiz observações no final sobre cada grupo e mencionei qual tinha sido a nota.

Informação: Gosto quando o tema de um trabalho surge do próprio interesse dos alunos, fiquei feliz quando vi na aula em que sorteamos os feriados, que muitos alunos tinham trazido os nomes dos feriado e falavam para eu colocando no quadro. Aí vi que eles realmente fizeram a parte da pesquisa. O meu posicionamento no dia da escolha do tema foi de não controlar, eles tinham o direito de fazer a escolha livremente, contudo, achei que não acertei, pois eles não tinham ideia do que os nomes dos feriados queriam dizer e acabaram escolhendo temas menos interessantes (ao meu ver) e deixando outros com mais potencial de exploração para apresentação de lado. No dia da apresentação, o meu papel foi de público, era como uma aluna na sala, sentada junto com eles, quem apresentava tomava a frente, mas eu era também uma avaliadora daquilo que tinham trazido. O papel dos alunos era ao mesmo tempo de ouvir os colegas e depois na sua apresentação, assumiam papel de docentes, falando sobre o que

tinham encontrado sobre o feriado. O objetivo da aula era sanar a dúvida trazida pelos próprios alunos sobre os feriados nos EUA e coloca-los na posição de construtores da aula, trazendo as informações e explicando.

Confrontação: A aula contribuiu para a socialização dos alunos, para que eles tivessem a oportunidade de assumir a posição de professor e explicar sobre algo. Contudo, muitos tiveram a dificuldade de fazer isso. Eu fiquei decepcionada com algumas apresentações, no dia da escolha do tema, eles estavam tão empolgados que achei que sairia uma super apresentação. O grupo do Halloween levou até máscara, mas na hora de apresentar foi muito rápido não exploraram as fotos, leram as informações sem explicar, isso se deu com praticamente todos os grupos. Ao que me parece eles não se preparam bem para esses trabalhos, não sei se é falta de tempo, mas muitos ficam lendo o que vão falar, ao invés de simplesmente falar, explicar. Eu chamei a atenção deles no final para esses aspectos, espero que isso tenha contribuído para que eles pensem melhor quando forem apresentar algo socialmente.

Reconstrução: O primeiro fato que eu teria reconstruído seria a escolha dos temas para o trabalho, eu teria mostrado qual seriam os feriados mais interessantes e como poderiam ser explorados, assumiria mais o controle dessa etapa, afinal os alunos não tinham conhecimento sobre o que estavam escolhendo. Outra coisa seria que antes do dia dessa apresentação, eu fizesse uma com outro tema ou sobre um feriado que ninguém fosse falar e mostrasse para os alunos como esse trabalho poderia ser feito, como os temas poderiam ser explorados, como se portarem na hora da apresentação. Acredito que isso teria efeito positivo e essa aula de apresentações aconteceria de maneira mais proveitosa.

14. Aula 25/04

Descrição: Semana de provas bimestrais – não tivemos aulas. As aplicações de provas ocorreram por área: humanas, biológicas, linguagens, exatas. Tive que fazer uma prova que fosse possível ser feita por todos os cursos do segundo ano que dou aula. Sendo assim, não foi possível usar um texto da área de agricultura. Resolvi então colocar um texto de assunto geral – um lançamento de um filme. Alguns alunos de agropecuária me disseram depois de fazerem a prova (ocorreu no dia 25) que a compreensão do texto foi difícil, pois estávamos trabalhando com textos mais específicos em aula – da área técnica. A partir daí, pensei que seria necessário mesclar textos com temas de interesse geral no dia a dia de aula, para não condicionar os alunos a um vocabulário único ou mesmo temas singulares.

15. Aula 02/05

Descrição: O primeiro bimestre letivo foi fechado. Nesta aula, pós-provas, retomamos a atividade sobre vocabulário de agricultura, que havia dado antes da semana de apresentação de trabalhos; fui corrigi-la. Isso durou a aula toda de 45 minutos. Fui sempre questionando os alunos o que entendiam sobre cada definição (em inglês) para depois perguntar qual o vocábulo tinham colocado para aquela definição. Mostrava então o que estava certo ou errado de acordo com as relações entre definição/vocábulo que tentava construir com eles. Chamei a atenção dos alunos para os cognatos, expliquei o que eram e fui mostrando a eles como as definições estavam repletas deles e como isso ajudava a compreender melhor cada item. Conseguimos corrigir os 12 vocábulos, ainda tive tempo de devolver para eles uma atividade de leitura que tinham feito no bimestre passado sobre plantação e, considerando o que já estava proposto para ser trabalhado nesse bimestre, explorei com eles naquele mesmo texto os adjetivos e as formas de comparação presentes naquele texto. Havia nesse texto

a medida de terra chamada “acre”, diante da curiosidade dos alunos que disseram não conhecer aquele termo, prometi que traria algo sobre, numa próxima aula.

Informação: Nesta aula eu tentei fazer a reconstrução que pensei para a aula em que dei pela primeira vez o exercício sobre o vocabulário de agropecuária com suas definições. Resolvi não voltar no tempo, isto é, não podia ignorar a aula que eu tinha dado com os cinco alunos que estavam presentes nesta aula também, o que fiz foi, distribuir a tarefa para que todos pudessem acompanhar e corrigir juntos. Só que na correção eu não simplesmente fui dando a resposta certa, mas foi como se desse oportunidade para todos que faltaram pudessem fazer a atividade ali na hora conjuntamente. **O meu posicionamento nesta aula foi de mediadora do aprendizado, isto é, questionando, mostrando como poderiam estabelecer relações, instigando-os a encontrar a resposta (o vocábulo correto para cada definição), e valorizando a participação deles (como a curiosidade sobre a medida “acre”).** O papel dos alunos era participativo, dependia deles toda aquela correção, eles precisavam expor o que compreendiam da definição em inglês e qual era a palavra que achavam mais coerente para ela, várias vezes, informando o porquê. O objetivo da aula foi retomar o exercício sobre vocabulário que já havia dado para poucos alunos, dando oportunidade para que todos pudessem treinar a leitura e construir conhecimento a partir dela, porque era lendo e compreendo as definições em inglês que eles conseguiam encontrar o vocábulo correspondente. Outra informação, depois do tempo verbal que trabalhamos no bimestre passado, a sequência no cronograma eram adjetivos e formas de comparação, por isso, já aproveitei o texto da atividade avaliativa que tinham feito e explorei ele, mostrando que aquilo que iríamos estudar fazia parte também da língua em uso.

Confrontação: Esta aula contribui para que os alunos descobrissem mais sobre como o inglês pode estar presente na agricultura, para entenderem

que a aula se faz com participação deles, no caso a correção de um exercício. Além disso, o tipo de exercício dá uma ideia de finalidade de leitura, quando se a leitura não é uma atividade em si, pois a partir da leitura é preciso fazer outros sentidos, atribuir os significados aos vocábulos. **O pensar junto, corrigir juntos penso ser também um fator positivo, porque há oportunidade para quem quiser falar em voz alta fale, para um questionar o outro e expressar também sua opinião. Um problema é que os alunos mais tímidos ou mais inseguros costumam não participar dessas correções conjuntas, no sentido de não falarem o que acham por vergonha ou receio.**

Reconstrução: Como grande parte dos alunos não tinha feito a atividade antes, eu poderia ter permitido que se sentassem em grupos com os alunos que vieram a aula no dia da atividade. Dessa forma, os alunos poderiam fazer e refazer a atividade juntos, explicando porque escolheram tal vocábulo para certa definição e os outros que não fizeram poderiam confirmar ou refutar aquela escolha, dentro do grupo. Assim, os alunos menos participativos em grupos maiores iriam se sentir mais à vontade para participarem. Depois do tempo, eu seguiria com a correção conjunta, de toda sala, da forma como fiz na aula mesmo. **O que tenho percebido é que sempre penso depois que aconteceu a aula que poderia ter trabalhado com divisão de grupos, de repente o meu tempo dedicado para preparar aula esteja sendo pouco, de forma que dificilmente, antes de ministrar a aula, eu tenho esquematizado diferentes layouts de trabalho em sala de aula, além do trabalho em duplas e coletivo total;** precisava valorizar a construção do conhecimento de forma interativa em grupos menores também, como na apresentação de trabalhos.

16. Aula 03/05

Descrição: Foi meio frustrante a aula de hoje, último horário da sexta-feira. **Havia 4 alunos na sala.** Já é a segunda vez que vários estudantes

dessa turma “matam” aula. Mesmo com os poucos alunos, prossegui, entreguei o texto que era sobre “acre” em inglês o qual havia conseguido num website. Nele havia tabelas comparativas com números do acre em relação ao hectare, termo mais utilizado segundo os alunos. Exploramos juntos o texto, eu fui questionando o que eles entendiam sobre o texto e eles foram me respondendo. Logo, terminamos, então resolvi dispensá-los, visto que prosseguir com algo mais naquela aula poderia prejudicar grande parte da turma, que estava ausente.

Informação: Ministrando aula no último horário da tarde, numa sexta-feira, sempre foi um dilema. Há muitos alunos que vêm de outras cidades e eles acabam faltando as duas últimas aulas de sexta para pedir carona ou pegar ônibus para irem embora, e os que moram na cidade acabam sendo coniventes com a situação. Em todas as salas que ministro aula no ensino integrado de agropecuária, acaba havendo uma debandada de alunos na sexta à tarde. Com quatro alunos em sala, os quais não eram os mesmos da outra vez que aconteceu algo parecido, resolvi dar andamento ao que tinha preparado, mas parcialmente. Tinha me programado para explorar também as estruturas do texto que continham adjetivos e comparações, colocando no quadro depois para dar introdução ao tópico (os alunos têm necessidade de escrever no caderno, quando você não usa, muitos acabam dizendo que não tem matéria, que por isso não estudam, ou argumentam que o professor não deu nada). Todavia, com poucos alunos tive que deixar essa parte mais sistemática para uma aula com um público maior, não queria prejudicar a turma. Nesta aula, então, **fiz papel de condutora da leitura, questionando os alunos o que entendiam, explorando o layout do texto com eles, e perguntando se o que estava no texto condizia com o que eles sabiam sobre medidas de terra.** O papel dos alunos, portanto, foi bastante participativo, tive a sorte de ter os alunos mais participativos nas aulas normais, naquela aula. O objetivo da aula era solucionar a dúvida que os alunos estavam tendo em relação à palavra “acre” que encontrávamos em textos sobre a

agricultura em inglês relacionado à medida de terra, isto é, quis partir de uma dúvida deles (que de alguma forma era minha dúvida também) para mostrar como através da leitura em inglês também poderíamos solucioná-la, sem ir direto a um dicionário bilíngue em busca de tradução.

Confrontação: Esta aula acabou não funcionando como eu tinha pensado pela pouca quantidade de alunos. Tenho ficado muito incomodada com a falta de alunos, pela segunda vez. Por vezes, penso que o problema é comigo, lembro até de perguntar uma vez para eles, e uma aluna disse que não era porque era a minha aula, mas porque a aula era no último horário ou próxima a um feriado, eu sempre ministrava aulas quinta ou sexta. Contudo, apesar dos poucos alunos, o objetivo de ler o texto e solucionar a dúvida quanto à palavra “acre” foi alcançado e a participação deles foi considerável nesse processo. Acredito que a aula também contribuiu para o desenvolvimento cidadão desses alunos, uma vez que ela foi baseada numa dúvida deles, logo, a importância de ouvir o outro e de buscar juntos respostas para dúvidas que surjam ao longo da leitura mostra a eles como não somos dominadores de todo saber e precisamos dos outros para nos ajudar a construir significado.

Reconstrução: Com a pequena quantidade de alunos, não vejo como fazer a aula muito diferente de como ocorreu. De fato, naquela aula eu conduzi a leitura junto com eles, talvez pudesse separá-los em duplas e dar textos diferentes que falavam sobre a medida “acre”, ou após trabalhar em conjunto o texto sobre a medida, pudesse entrega-los textos que usassem essa medida, para que em duplas pudessem lê-los e depois retratar aos colegas da outra dupla o que compreenderam e como a medida era usada ali. Contudo, para fazer isso, deveria ter “cartas na manga” isso é, ter me preparado com outros textos sobre o assunto para levar para a aula.

17. Aula 09/05

Descrição: Duas aulas no mesmo dia. Iniciei mencionando a minha decepção com eles, pois estavam matando minha aula, prontamente vários disseram que foi por causa do feriado do dia do trabalho que ocorreu no meio da semana; outros ainda mencionaram que não faltaram porque era a minha aula, mas sim porque era a última aula de sexta. Em todo caso, pedi a eles que não perdessem minhas aulas mais. Como os livros didáticos deles chegaram, lembrei que no ano passado havia trabalhado com uma unidade de filmes que os alunos haviam gostado. Logo, pedi que abrissem o livro no terceiro capítulo para que pudéssemos explorar as figuras e o título. Antes de prosseguir, lembrei os alunos que na aula que grande parte faltou, eu trouxe textos sobre a medida do “acre” (medida de terra) e lembrei com a participação dos alunos que tinham vindo à aula daquele dia, brevemente, qual seria o valor do acre em relação ao hectare. Voltando ao livro, eu perguntei em inglês aos alunos “Do you like movies?” (se eles gostavam de filmes). Então, percebi que eles talvez não soubessem o que seria “movie”. Coloquei essa palavra no quadro e escrevi o equivalente “film”, em seguida, coloquei embaixo “the movies=cinema”, e expliquei para eles o vocabulário. Daí, partimos para a exploração das figuras no livro. Tinha uma foto com Hollywood e outra de Bolywood. Perguntei aos alunos se conheciam esses lugares. Muitos deles falaram que conheciam Holywood, poucos mencionaram Bollywood. Então, expliquei que Bolywood era o cinema indiano, que eles faziam vários filmes. Um aluno lembrou do filme “Quem quer ser um milionário?”, dizendo que era um filme indiano feito em Bolywood. Eu mesma não sabia disso, só lembrava que o filme tinha ganhado o Oscar, então falei que não sabia se esse era de Bolywood, que pensava que era de Holywood, mas o aluno reafirmou que era de Bolywood. (Depois descobri que ele estava certo) Lembraram também das novelas indianas da globo e da menção de Bolywood nelas. Refleti com eles o porque que a maioria das pessoas conheciam mais

Hollywood do que Bollywood. Daí passamos às perguntas do livro, sobre onde se localizava Hollywood (em que país), quais os filmes preferidos deles, se eram americanos ou não, quais os estúdios que eles conheciam, dentre outras questões. Devo lembrar que todas as perguntas estavam em inglês, eu ia então explorando/questionando o que eles achavam que estava perguntando e ajudando a reformular a pergunta em português. Ah! Antes de respondermos as questões, me lembro que havia três cartazes de filme no livro, um com o nome “unborn”, o outro “High School Musical” e ainda “Harry Potter and the Half-blood Prince”. Perguntei se conheciam os filmes, eles só não conheciam o primeiro. Então, coloquei a palavra “unborn” no quadro e explorei sua formação com o prefixo negativo, fazendo relação com o cartaz do filme que tinha uma mulher olhando no espelho, e uma criança ao lado dela refletida, que não estava com ela fora do espelho. Logo, os alunos notaram que seria um filme de suspense. Então explorei com eles o nome do gênero em inglês “thriller”, lembrando-os da música do Michael Jackson. Abaixo dos cartazes, haviam comentários em inglês positivos e negativos sobre os três filmes. Fui lendo com eles os comentários e explicando os vocábulos desconhecidos e eles iam me dizendo se os comentários eram positivos ou negativos. Já no fim da aula, deixei uma atividade para casa, a qual continha gêneros de filmes em inglês e figuras correspondentes a cada um deles, eles teriam que fazer a relação, expliquei. Depois deu o sinal e saí da sala.

Informação: Estava frustrada com a falta dos alunos, pela segunda vez, da minha aula, por isso, achei melhor me expressar e não deixar passar, como se isso não me incomodasse. Bem, os rumos do curso mudaram um tanto nesta aula, eu já tinha pensado sobre isso antes, quando participei de um evento em Belo Horizonte e fui alertada, na apresentação do meu projeto, por uma professora que vive o mesmo contexto de ensino que eu, para que eu não tornasse o inglês somente algo utilitarista, para a profissão dos alunos. Pensei

bastante sobre isso depois, afinal além da área profissional deveria levar em conta a idade desses alunos, sem contar que alguns deles acabam não seguindo a profissão técnica que escolhem ali. Lembrei-me de um artigo que tinha lido de Schliemann (1999), a qual menciona que ficar trabalhando com inglês muito focado só na parte técnica dos alunos pode tornar-se algo difícil para eles (aprofundando muito em assuntos que às vezes eles não tem base ou conhecimento) e para o próprio professor que geralmente não tem conhecimento sobre a área técnica. Bem, aproveitando que o livro didático que a escola adota tinha chegado, pensei em mudar, diversificar o curso da disciplina. Esse livro é interessante, trabalha com diferentes gêneros de textos, e traz perguntas exploratórias, entretanto, tudo nele é escrito em inglês o que dificulta na execução de atividades de forma mais independente por parte dos alunos. Por isso, **acabei exercendo um papel mais presente, guiando a leitura e a exploração dos textos e imagens presentes nele.** No ano passado me lembrei que os alunos gostaram da unidade sobre filmes, aproveitando a necessidade de trabalhar outros temas com assuntos gerais que agradassem os estudantes, escolhi essa unidade. Antes de iniciar a unidade, explorei um pouco o vocabulário, fazendo relações com cognatos que eles já conheciam. Para dinamizar a aula, fui sempre buscando o conhecimento prévio deles, o que achavam sobre o que estávamos vendo no livro, o que já conheciam ou não. Os alunos se tornaram bastante participativos, comentaram sobre Bolywood, presente na figura, e tinham mais informações do que eu sobre várias coisas. O interessante do livro era que trazia questões críticas, as quais explorei com os alunos, como a predominância do cinema americano em detrimento de outros. Busquei explorar a visão crítica dos alunos sobre isso, falamos e discutimos em português, mesmo com as perguntas bases em inglês. O objetivo da aula, além de mostrar que o inglês estava presente no dia a dia, nos filmes que eles tanto gostam de assistir, mas também trabalhar questões críticas em relação a cultura

transmitida por meio desses filmes. Também tive necessidade de trabalhar com eles vocabulário e compreensão da língua.

Confrontação: **Penso que esta aula contribuiu muito para os alunos observarem que o inglês que estudamos faz parte não só da vida profissional, como tínhamos visto ali, mas também dos momentos de distrações, de lazer. Também contribuiu para entenderem a questão de cultura, observando como está impregnada em alguns filmes (exploramos o High School Musical – comparando a escola vista no filme e a nossa escola).** Novamente fiz a aula com o layout da turma toda junta, questionando todos e esperando as respostas, nesse esquema, nem sempre todos falam, talvez esse tenha sido um ponto negativo, pois esse assunto sobre filmes costuma agradar a todos e muitos querem dar opinião, mas sentem vergonha de falar na frente de todos ou do professor.

Reconstrução: Eu poderia ter preparado a aula de forma diferente, em relação à didática. Ao invés de conduzir a exploração do tema com a sala toda, poderia ter dividido em três grupos e pedidos que eles observassem os três filmes, os comentários sobre eles e depois falassem para os colegas o que entenderam. Outra coisa que ajudaria bastante a visualizar a questão cultural que discutimos na aula (que o livro trazia) seria trazer trechos de filmes que mostram aspectos culturais para daí questionar os alunos sobre o que percebem, se há e como percebem as diferenças culturais. Entretanto, para fazer isso, eu deveria ter me preparado melhor para a aula e confesso que não consegui fazê-lo, não tenho conseguido, por falta de tempo, pois tenho disciplinas que ministro no curso superior, as quais exigem muito de mim, além disso, o mestrado com as disciplinas, as leituras, estava me consumindo muito. Sei que essas desculpas se repetiram ao longo do tempo, vejo claramente a necessidade de mudança e organização, mudança principalmente nos layouts de trabalho em sala para não direcionar tudo para mim, como que guiando sempre a exploração dos textos.

Talvez se tivesse alguns esquemas sugestivos de trabalhos (layouts, sugestões de atividades, dinâmicas, temas) para consultar durante o semestre letivo (que é corrido), pudesse ter mais chance de sair da rotina.

18. Aula 16/05 (duas aulas)

Descrição: Iniciei a aula comentando com os alunos que estávamos conversando agora sobre filmes para mesclar um pouco, para não ficarmos somente nos assuntos relacionados à parte técnica, afinal eles eram adolescentes também e tinham outros interesses. Perguntei a eles se estavam de acordo, a maioria disse que sim. Uma menina me propôs que trabalhássemos com a parte de pecuária depois também, porque era a parte que ela estava estudando no técnico. Ela me explicou que a sala dela era dividida no técnico em duas turmas, que uma estava estudando agricultura como eu trabalhei e a outra estava na parte de pecuária. Eu respondi a ela que poderíamos trabalhar sim, a pecuária. Ao mesmo tempo, a outra aluna atrás daquela que falou, “resmungou” que não, preferia fazer algo diferente da área técnica, disse que queria também fazer um trabalho com música como eu havia dado em outras turmas. Então, junto com todos, decidimos continuar com o tema de filmes, para mudar um pouco, e só no outro bimestre, trabalharíamos o tema da parte técnica, pecuária. Como tinha pedido que eles fizessem a atividade do livro sobre gêneros, pedi que me mostrassem. Costumo marcar com um sinal de + na frente do nome de quem faz as atividades, para depois atribuir uma pontuação de participação com mais respaldo. Após olhar quem tinha feito as atividades, iniciamos a correção, fui demarcando com eles quais eram os nomes dos gêneros de filmes em inglês e sua pronúncia, enquanto eles me diziam a qual figura de filme cada gênero correspondia. Em seguida, trabalhamos o “plot summary” do quarto filme do Indiana Jones, conforme estava no livro. Exploramos como um plot summary é construído, e lemos juntos as informações em inglês contidas ali sobre o filme.

Pedi que algum aluno lesse o parágrafo em inglês, mas ninguém quis. Acho que eles têm receio de pronunciar errado as palavras. Então fui lendo e perguntando o que eles entendiam. Por exemplo, lá falava que o filme se situa na “Cold war”, daí questionei-os se sabiam o que era. Alguns alunos sabiam que era a guerra fria, depois pedi que alguém explicasse do que se tratava, que guerra era essa. Eles sabiam que era entre os EUA e a antiga união soviética (capitalismo e socialismo). Isso ajudou a entender melhor a história do filme. Após a leitura dessa sinopse, pedi que os alunos respondessem as questões sobre aquele texto, sobre o gênero do filme, que estavam no livro. Alguns alunos tiveram dúvidas nas questões, então resolvi, explicar o que se pedia em cada questão (que estava em inglês) para que eles pudessem continuar a realizar as atividades. Já estava quase no fim da aula, fui olhando e anotando na lista o nome dos alunos que estavam fazendo as atividades. Deixei a correção para a próxima aula.

Informação: Nesta aula senti a necessidade de esclarecer com os alunos o porquê da virada que demos no curso, e também dar chance a eles de se manifestarem sobre ela. Em certo momento, depois da aula anterior, senti que eu estava direcionando o curso sozinha (Schliemann, 1999) e de alguma forma precisava saber se eles concordavam com esse caminho. Explicando os motivos da minha escolha, dei chance para os que quisessem se pronunciarem sobre o que achavam, acolhi as interferências e deixei que no final os alunos escolhessem juntos, estava apta a acatar o que escolhessem em relação ao tema que iríamos trabalhar em aula. Felizmente, acharam melhor também dar uma quebrada em textos só da área técnica para focarmos em assuntos mais lúdicos que os interessassem. Na anterior tinha pedido uma atividade para casa, para que não se dedicassem a língua inglesa somente na hora da aula, gosto de valorizar quem faz essas atividades na nota de participação para incentivá-los a fazer. Esta aula teve como material base o livro, o qual tinha atividades interessantes sobre gêneros de filmes e sobre gêneros textuais que tratavam sobre filmes (como o

plot summary). Novamente trabalhamos no esquema sala toda primeiro, corrigindo em conjunto e depois começamos a explorando a sinopse do filme juntos também, eu perguntava o que eles viam, o que achavam que era, o que reconheciam e eles respondiam como um todo. Interessante que aqueles que viram o filme se sentiram com “autoridade” para comentar sobre a sinopse e confirmar os fatos, dando informações novas. Nesta aula, contei bastante com a participação dos alunos, o papel deles era compreender o texto e dar o feedback, compartilhando seu conhecimento prévio também. Na hora de fazerem a atividade sobre o texto, busquei não guia-los, como tinha feito até ali na leitura da sinopse, pedi que se juntassem em grupos e buscassem a resposta. O problema neste caso foi que o livro tinha todas as questões em inglês e alguns vocábulos eram mais difíceis, tive que interferir, explicando em português as questões, antes que eles pudessem fazê-las.

Confrontação: Esta aula contribuiu socialmente para duas coisas: primeiro, para os alunos entenderem que têm o poder de escolha, como cidadãos, logo eu não poderia mudar o rumo do curso sem a aprovação deles; segundo, durante a discussão do *plot summary* que era sobre o filme Indiana Jones, tivemos a oportunidade de falar sobre a guerra fria e sua retratação no cinema com heróis americanos, com os russos como espões inimigos, juntos refletimos o poder de manipulação da mídia, conforme quem a fábrica, e os estereótipos que consagram por ela. Essa discussão que trouxemos durante a leitura do *plot summary* acredito ter sido uma forma de leitura crítica e cidadã, de forma que questionamos se estamos sendo críticos ou não quando vemos filmes estereotipados como esses. Alguns elementos que achei que não deram certo nesta aula: o livro estar todo em inglês, o que leva a um dependência constante do professor para responder ou a uma desistência de tentar, copiando a resposta pronta de outros colegas; o filme retratado na sinopse, que não era do gosto de muitos, o que

fez com que alguns se desanimassem, visto que não gostando do filme ou de seu gênero, o propósito de tratar de assuntos mais atrativos para eles não deu tanto certo.

Reconstrução: Nesta aula, eu poderia ter pegado o livro como uma fonte de ideias somente e escolhido outros “*plot summaries*” para os alunos trabalharem em grupos, ou melhor, deveria ter pedido antes dessa aula que eles trouxessem a sinopse em inglês de um filme que achassem interessante, ou do último filme que viram, para depois de trabalharmos com a sinopse do Indiana Jones, a qual trouxe discussões críticas relevantes, pudéssemos fazer uma divisão em grupos para que eles explorassem aquelas sinopses que trouxeram e depois contassem para os colegas o que encontraram.

19. Aula 23/05 (duas aulas)

Descrição: Iniciei a aula fazendo a chamada. Antes de iniciar a correção dos exercícios, lembrei os alunos que teriam que fazer um trabalho neste bimestre para ajudar na nota. Como estávamos trabalhando com filmes, expliquei para eles como poderia ser feito o trabalho, baseando no que outros alunos tinham feito no ano passado. Eles escolheriam um filme sobre o qual gostariam de falar para os colegas, a apresentação seria feita com ajuda de slides do power point, todo material escrito para a apresentação deveria ser em inglês. Na apresentação eles mostrariam o título do filme em inglês, qual seria o gênero do filme, seu plot summary, as personagens principais e fariam uma review (escrita por eles mesmos). A gente ia começar a aprender sobre “review” nesta aula, expliquei para eles que tudo que eu estava pedindo no trabalho é o que estávamos vendo ali no livro, a diferença é que eles que escolheriam o filme. Uma aluna me perguntou se não poderia fazer o trabalho com música como as outras salas tinham feito no bimestre anterior. Eu então disse que era escolha da sala. Expliquei como foi feito o trabalho com música e deixei para que eles

escolhessem o que queriam fazer. Pedi para que se organizassem em grupos e marquei a data de apresentação. Então, pedi que abrissem o livro para que pudéssemos corrigir as atividades da aula passada. Corrigimos, fui perguntando o que eles tinham colocado como resposta e solucionando dúvidas, quando a resposta não era a esperada. Não segui muito o livro não, havia algumas questões de assinalar que os alunos chegavam à conclusão de que uma estava correta e o livro apontava outras respostas, diante da argumentação deles, confirmava a resposta que tinham escolhido. Após a correção, iniciamos a parte que explica como é feita uma “review” de filme. Havia três reviews pequenas em caixas de diálogo, no livro, pedi que alguém lesse, desta vez, tive três voluntários que leram. Daí exploramos o que estava escrito ali, observando as partes dos comentários que falavam de aspectos positivos e negativos. Questionei a eles o que estava presente na “review”, lembrando que eles deveriam escrever uma sobre o filme que fossem apresentar. Eles responderam que a review tinha pontos positivos e negativos sobre o filme, a opinião de quem escrevia. E eu complementei que tinha adjetivos também para falar o que foi bom, interessante, etc. A próxima atividade foi marcar no livro os itens que corresponderiam a escrita de um plot summary e de uma review. Tudo estava em inglês, fui lendo com eles, um dos alunos foi falando o que dizia em cada item, daí todos diziam se aquela característica era do texto “plot summary” ou “review”. Discutimos ali sobre o que seriam “spoilers”, presente em um dos itens, e também se esses textos deveriam trazer ou não o final do filme, o seu clímax. Lembrei com eles que o plot summary e a review eram importantes, pois quando a gente vai ao shopping e resolve ir ao cinema, ler a sinopse pode ajudar a escolher o filme e se tiver a chance de observar as pequenas reviews nos cartazes, isso pode ajudar a compreender melhor sobre a qualidade do filme. Trabalhamos ainda com uma atividade de vocabulário sobre termos que estavam presentes no plot summary do filme do Indiana Jones, e outra com expressões de

juízo, positivas e negativas, sobre filmes. Disse a eles que aquelas expressões poderiam ajudar a construir a review deles sobre o filme. Não deu tempo de corrigir essa atividade. Pedi que trouxessem pronta na aula posterior ao feriado, avisei também que nessa aula teriam uma atividade de leitura que valeria nota.

Informação: Aproveitando a reconstrução da aula anterior, lembrei que tinha pedido um trabalho de filmes no ano passado que surtiu efeito positivo para os alunos. Resolvi então que aquele era um bom momento para falar sobre esse trabalho em grupo e já marcar uma data de apresentação. Nesse trabalho eles colocariam em prática tudo o que estavam aprendendo naquele capítulo do livro: gênero do filme, onde foi produzido, personagens, sinopse e comentário. A parte de comentário começamos nessa última aula, a parte de produção e personagens foi trabalhada entremendo as aulas de apresentação da unidade sobre filmes e a parte sobre “*plot summary*”. O objetivo do trabalho era que os alunos colocassem em prática tudo o que aprenderam até ali e mostrassem para os colegas, apresentando agora um filme que o seu grupo escolhesse (reconstrução). De qualquer forma, não quis impor o trabalho, uma vez que uma aluna reivindicou a possibilidade de apresentar um trabalho sobre música (como eu tinha dado na outra sala), expliquei os dois trabalhos então e deixei que escolhessem, mas confesso que frisei mais a explicação sobre o trabalho dos filmes, quando os alunos me perguntavam como seria o trabalho. Achei que seria mais produtivo fazerem o trabalho sobre o tema que estávamos trabalhando, mas também não fechei as oportunidades. O objetivo da aula foi explicar esse trabalho, fazendo relações com o que já tinham aprendido, isto é, mostrando que o que aprendiam tinha aplicação prática, além disso, corrigir as atividades em fizeram em grupo e aprender sobre como fazer comentários em inglês. Essa última parte fugia um pouco da prática de leitura, contudo, foi nesta sala que me pediram para que eu trabalhasse outras habilidades além da leitura,

por isso, não achei que seria uma má ideia que eles criassem comentários deles em inglês sobre o filme que escolheram, ainda mais que o livro trazia bastante exemplos de expressões positivas e negativas para construir comentários. Além da parte escrita, explorei com eles a leitura em voz alta (o que também não estava nos planos do curso: trabalhar pronúncia), contudo, perguntei se alguém queria ler os comentários que estavam em inglês (para não deixar que só eu falasse), e me surpreendi quando os alunos se mostraram aptos a ler, alguns um pouco receosos, mas eu mesma disse que ajudava durante a leitura e valorizei bastante essa participação. Acredito que não posso privar meus alunos da oportunidade, mesmo que a proposta seja trabalhar a habilidade de leitura (interpretação), se há possibilidade de testar outras habilidades da língua, prefiro incentivá-los a tentar. **O meu papel nesta aula foi de “guiadora” tanto da correção, para questionar o que achavam ou o que tinham colocado, tanto da exploração dos comentários, fazendo relações disso com contextos mais próximos dos alunos;** e o papel dos alunos foi de participar, tanto lendo, quanto expondo o que pensavam, suas dúvidas. Era um espaço aberto, no qual eles poderiam se pronunciar quando quisessem, mas também eram instigados, estimulados para isso. Por mais que os exercícios do livro e as explicações estivessem em inglês, a aula se deu em língua materna: a nossa comunicação e explicações.

Confrontação: Esta aula contribuiu para que os alunos entendessem como poderia ser aplicado o inglês que aprendiam em sala, como a leitura em inglês poderia servir para obterem mais informações sobre filmes dos quais gostavam. Além disso, quando trabalhamos os comentários sobre o filme, acho que foi possível perceber questões de influência que perpassam esse gênero textual, os alunos perceberam que quando havia muito comentário ruim sobre um filme provavelmente nem compensaria assistir, daí fizeram relações com comentários sobre produtos que compram na internet, por exemplo. Logo, o

trabalho com o gênero “review” trouxe o uso da linguagem para opinar criticamente sobre algo, eles perceberam nos textos que não era suficiente escrever só bom ou ruim, mas era preciso dar motivos. Achei que esta aula foi um pouco corrida, não tive muito tempo de, por exemplo construir com eles um comentário em inglês sobre um filme, não deu tempo de corrigirmos e fazermos todas as atividades programadas sobre “review”, acabei conduzindo muito a aula, esperando respostas rápidas com medo de não dar tempo de terminar aquela parte (essencial para eles fazerem o trabalho). Neste bimestre, com a matança de aula, os feriados e a semana da agropecuária, tudo acabou sendo bem corrido, quase não havia aula e por isso sabia que precisava correr um pouco mais nessa aula, o que penso não ter sido eficaz para os alunos.

Reconstrução: Nesta aula, eu deveria ter trazido mais exemplos de comentários em inglês para os alunos lerem (interpretarem), ou ainda, poderia ter pedido na aula anterior que eles fizessem um comentário em português mesmo sobre um filme que assistissem no fim de semana e trouxessem para aula. Daí a partir da leitura do próprio comentário deles iríamos trabalhar a estrutura, os tipos de palavras presentes (adjetivos – por exemplos) e depois comparar com o que tinha no livro em inglês, o que eles achavam de diferente, como poderiam complementar os comentários deles a partir do que viram no livro, se preparando já para o que iriam fazer no trabalho de apresentação. Por causa do pouco tempo, ao invés de fazer todos os exercícios propostos pelo livro poderia ter focado nos mais essenciais, dando mais oportunidade para discussões em grupos sobre o que estava sendo aprendido, para descentralizar a aula. (Acabei conduzindo toda execução dos exercícios por causa do pouco tempo.)

20. Aula 06/06

Descrição: Comecei a aula corrigindo as atividades da aula passada e tirando as dúvidas dos alunos sobre o trabalho de apresentação sobre filmes,

abrindo a possibilidade de fazer o trabalho com música para aqueles que quisessem, como uma aluna tinha me pedido. Entreguei para eles uma folha com explicação sobre uso de adjetivos na forma comparativa, já tínhamos visto isso antes, no texto sobre “acre”, como lembrei a eles. Ali tinha colocado de forma esquematizada, daí expliquei com mais calma como poderiam ser feitas comparações, usando adjetivos, e também que poderia haver destaques, usando a forma superlativa dos adjetivos. Usei alguns exemplos com colegas de classe, comparando a altura, por exemplo, ou destacando características de atores e atrizes, visto que falávamos sobre filmes. Junto com a explicação na folha que tinha entregado, tinha um texto e atividades sobre aquele texto. Então, explorei junto com eles a ilustração na folha, o Ronaldo e o Zidane, daí vimos como eles estavam mais magros, principalmente o Ronaldo. Então explorei com eles a necessidade de olhar a data de publicação do texto, no caso, aquele era de 2006. Tentamos lembrar quão famosos aqueles jogadores eram naquela época, os meninos foram falando da copa perdida para a França, naquele ano. Depois exploramos o título: Poverty affects millions of people including two of the World’s best-paid football players. Eles tiveram dúvida com a palavra “poverty”, então fui mostrando para eles outras palavras que conheciam, mostrei o “best” – superlativo que tínhamos acabado de estudar. Diante da dúvida de muitos sobre o que dizia o título, expliquei que poverty era pobreza e best-paid seria mais bem pagos, então eles já entenderam que seriam os dois jogadores mais bem pagos e que eles também eram afetados pela pobreza. Daí questionei o porquê de eles serem afetados pela pobreza. Alguns alunos disseram que foi porque eles passaram pela pobreza antes de serem ricos. Mesmo sem (eu) saber ao certo, questionei se Zidane também tinha passado pela pobreza. Alguns afirmaram que sim. Daí pedi para que eles olhassem o símbolo que acompanhava o texto e a foto, era o símbolo das nações unidas. Logo, eles pensaram que poderia se tratar de uma campanha, e outros alunos disseram que

eles poderiam estar ajudando pessoas pobres, por isso, eram afetados pela pobreza. Então, pedi que os alunos se juntassem em duplas e que lessem o texto, respondendo as atividades sobre ele, que iam ajudar na compreensão e que, dessa forma, pudessem confirmar a previsão que fizemos ao explorar o título e a ilustração. Eles fizeram a atividade que valeria na nota. As duplas que iam terminando já foram saindo para o intervalo, isso já era na segunda aula do dia.

Informação: As provas bimestrais estavam chegando, a matéria no cronograma era comparação de adjetivos. Eu já tinha trabalhado um pouco com isso no início do bimestre e os adjetivos estavam também nos comentários (review) que estudamos na aula passada. Lembrei que tinha um texto que eu tinha preparado há um tempo com exercícios de interpretação e uso de comparação de adjetivos. Resolvi, por questões de tempo, usar essa mesma atividade, também porque trazia discussões sociais embutidas em algumas perguntas e no próprio texto. Achei necessário explicar passo a passo as possibilidades de comparações e superlativos de adjetivos, fui lembrando a eles que poderiam utilizar esse tipo de comparação com filmes por exemplo, fiz frases com a ajuda deles e fomos analisando juntos no quadro as possibilidades. Essa aula teve duas partes (eram aulas geminadas), na primeira, eu expliquei mais sobre a comparação de adjetivos, mostrando exemplos ali da sala mesmo e outros que os alunos que ajudavam a construir, nessa etapa, de alguma forma, a aula ficou centralizada em mim, era expositiva, porém eu tentava questionar os alunos se compreendiam e pedia a ajuda deles na hora de formular os exemplos. A segunda parte já foi precisamente mais dos alunos, isto é, o papel deles foi mais participativo, tanto na exploração e relações que faziam com o assunto texto, quando fizemos a previsão todos em conjunto, mas principalmente na hora que fizeram de fato a leitura e interpretação, respondendo as questões em duplas. O objetivo da aula era dar noções sobre a comparação de adjetivos, esperando a percepção dos alunos de como isso ocorre no texto da atividade, além disso,

coloca-los em outro arranjo, diferente do grupão todo, na hora de ler o texto, em duplas eles discutiam mais entre si e dividiam as atividades.

Confrontação: A primeira parte da aula foi um pouco nos moldes antigos de explicação de gramática, contudo, tentei buscar a participação dos alunos na construção de frases com os adjetivos e também que eles reconhecessem como saber aquilo poderia ajuda-los na leitura do texto da atividade. **Acho importante as atividades de leitura em dupla, como a desta aula, pois proporcionam discussões, a dupla se ajuda para fazer a atividade.** De alguma forma o elemento ‘valer nota’ ajuda também no comprometimento dos colegas de dupla ao se ajudarem, de forma, que não vi ninguém parado deixando só o outro fazer a atividade. Eles se ajudaram mais e acabaram compreendendo o texto juntos. **Atividades desse tipo levam os alunos a exercitarem a aprendizagem colaborativa. Acredito que foi uma aula que levantou também questionamentos em relação à influência dos famosos nas pessoas de forma positiva e negativa, algo que colaborou para a formação cidadã desses alunos.** Entretanto, percebi um aspecto negativo na aula: confesso que não consegui depois discutir com os alunos suas respostas e compreensão sobre o texto, principalmente porque nas aulas seguintes teria apresentação e depois prova bimestral.

Reconstrução: Algo que considero importante mudar na minha prática é o recolhimento dessas atividades sem posterior discussão. Seria necessário voltar na próxima aula com essas atividades, entregar às duplas e discutir com eles as respostas, os aspectos de formação cidadã implicados na discussão sobre a influência dos famosos nas tomadas de atitudes das pessoas.

21. Aula 20/06 – Apresentação de trabalhos – filmes

Descrição: Estas eram praticamente as duas últimas aulas do bimestre. Entreguei aos alunos a atividade que tinham feito na aula passada,

corrigida e com nota. Disse que se houvesse alguma dúvida poderiam perguntar. Infelizmente, por causa do tempo corrido, não pude discutir com eles sobre as respostas que deram à atividade, eles tinham que apresentar os trabalhos bimestrais. Depois de armar o data-show com a caixinha de som e o computador, pedi que os grupos fossem se preparando para a apresentação, visto que só teríamos essas duas aulas e não haveria outro dia. Todos os grupos apresentaram sobre os seus filmes, abordando o gênero, a sinopse, as personagens principais e no fim compartilhando a “review” que eles mesmos fizeram sobre o filme. Percebi grande empolgação dos alunos ao falar sobre o filme, tanta que alguns contavam até o final e quem estava assistindo dizia: “não conte o final!” Todo material exposto nos slides estava em inglês como eu havia pedido, mas os alunos falaram em português mesmo. Eu só achei que faltou em alguns grupos a exploração melhor dos slides, fazendo relação do que falavam com o que estava escrito ali. As duas aulas passaram rápido e todos os grupos conseguiram se apresentar.

Informação: O objetivo desta aula é colocar em prática todo o conhecimento construído a respeito de filmes durante o bimestre, e eles aplicariam isso na explicação que fariam sobre o filme que escolheram para apresentar. A língua inglesa estaria presente no filme, que tinha de ser de país falante de língua inglesa, na elaboração do comentário deles sobre o filme e em todos os slides que auxiliariam na apresentação, assim como o trailer do filme. O papel dos alunos nessa aula foi de assumir a posição central ali, como professores, mas na verdade estavam apresentando o que gostavam, por isso, muitos falavam com entusiasmo para convencerem os colegas a assistirem ao filme que estavam apresentando. O meu papel foi de expectadora e avaliadora das apresentações. Dentre os grupos havia um trabalho de colaboração.

Confrontação: Esta aula proporcionou a oportunidade aos alunos de falarem sobre algo que gostam, afinal eles escolheram os filmes sobre os quais

queriam falar. Além disso, eles escolheram o trabalho também, porque eu acabei dando a possibilidade de fazerem sobre música, se quisessem, porque uma aluna me pediu. No final, todos preferiram fazer sobre filmes e isso não foi uma imposição minha. A minha dúvida, contudo, nesta aula foi em relação ao inglês, não percebi em muitos grupos a relação entre o que falavam e o que estava escrito nos slides em inglês, muitos não exploraram o que apresentavam visualmente, e como falaram em português, acabei achando que o papel da língua inglesa na apresentação ficou perdido, a não ser pela “review” que eles de fato construíram em inglês, mas ainda assim falaram em português.

Reconstrução: A fim de evitar que o papel do inglês ficasse perdido na apresentação, poderia ter pedido que os alunos trabalhassem com tópicos guias somente. Eles colocaram a sinopse do filme toda em inglês e não faziam relação entre o que falavam e o que estava escrito ali, se tivessem colocado somente palavras ou tópicos chave poderiam ter tido mais confiança na hora de estabelecer as relações e explicar para os colegas o que estava escrito ali, uma vez que não seria um texto complexo

22. Aula 26/06 – Prova Bimestral

Descrição: A prova bimestral foi realizada como no bimestre passado, dividida por áreas. A prova de inglês foi a mesma para todos os anos. Formulei algo com charges do Hagar que contemplavam os adjetivos na forma comparativa ou superlativa, conforme trabalhado em algumas aulas. A maior parte das questões era de interpretação. Não foi eu que apliquei a prova, pois foi marcada para um dia que eu não estava no instituto. Entretanto, depois encontrei com alguns alunos e eles comentaram que a prova não foi difícil, que foi legal fazer com tirinhas, ajudou mais a entender as partes em inglês.

Informação: Escolhi fazer a prova a partir de tirinhas, de forma que os alunos conseguissem explorar a informação visual e que ela ajudasse na

interpretação daquilo que estava escrito. Usei também aspectos da gramática de adjetivos, visto que era uma prova para todos os alunos do segundo ano, não só os de agropecuária, e aquela matéria fazia parte do plano de ensino bimestral. Busquei fazer uma prova mais lúdica de forma que atraísse mais a atenção dos alunos e que tirasse a impressão da última prova bimestral que eles consideraram bem difícil. Queria desvincular o inglês da sua fama de ser chato e difícil. Fiquei contente quando os alunos me disseram que conseguiram fazer as questões e gostaram das tirinhas.

ANEXO B – Programa da disciplina de Inglês na instituição foco

PLANO DE ENSINO		
Curso: Técnico em Agropecuária Integrado com Ensino Médio		
Departamento: Ensino Médio		
Disciplina: Língua Estrangeira - Inglês2		
Período	Carga Horária	
2º	60.00	
Ementa		
<p>Proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer o funcionamento da língua inglesa; assim como a cultura dos falantes dessa língua. Além de levá-lo a desenvolver as habilidades oral, escrita, auditiva e de leitura nessa língua estrangeira moderna.</p>		
Objetivos		
<p>Ampliar a compreensão da língua inglesa, através da leitura de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a produção oral do aluno na língua estrangeira, através do uso de estruturas simples. - Ler e entender textos de natureza diversa, aumentando seu universo cultural. - Redigir pequenos textos, conforme estruturas aprendidas. - Desenvolver as habilidades de leitura, fala, escuta e escrita em língua inglesa. - Compreender a importância da Língua Inglesa em seu cotidiano. - Observar que a língua inglesa faz parte de uma cultura, descobrindo os costumes dos países falantes dessa língua. 		
Conteúdo programático		
<p>Fevereiro/ Março/ Abril (1 Bimestre)</p> <p>Verb to be (past tense)</p> <p>Simple Past tense (regular and irregular verbs)</p> <p>Possessive pronouns</p> <p>Adjectives degrees</p> <p>Prepositions</p> <p>vocabulary</p> <p>(skills: listening / speaking / writing / reading)</p> <p>Maió/ Junho/ Julho</p> <p>Past continuous</p> <p>Past participle</p> <p>Past perfect</p> <p>? Going to</p> <p>? Conditional</p> <p>? Conditional perfect</p> <p>? IF clauses</p> <p>? vocabulary</p> <p>(skills: listening / speaking / writing / reading)</p> <p>Outubro/ Novembro/ Dezembro</p> <p>? Question tag</p> <p>Imperative</p> <p>Modal verbs</p> <p>Gerund and infinitive</p> <p>vocabulary</p> <p>(skills: listening / speaking / writing / reading)</p>		

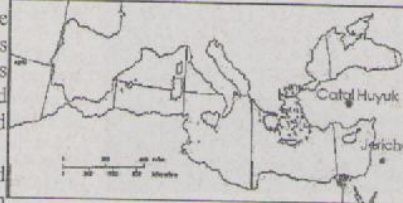
Atividades elaboradas pela professora e trabalhadas durante a experimentação

Story of Farming

"Over 80 percent of mankind's diet is provided by the seeds of less than a dozen plant species." (26F, pg 2) Over the years man has invented new machines and techniques to increase the amount and variety of crop production. The following will be an overview of the history of farming. We will examine the major historical cultures, the development of the tractor, and the major types of agriculture practiced today.

The roots of farming began in the areas of present day Turkey and the Middle East about 10,000 years ago. Two of the earliest settlements are known as Catal Hüyük and Jericho. Catal Hüyük had, by 6000 B.C., more than 1000 houses.

It is at this place that we have discovered evidence of people taking wild grasses and using the seeds for food and planting for the next years food. These seeds are now known as cereals and make up a large percentage of the worlds food supply.



Jericho, like many early cities, was located around a consistent water source, a spring which produced over 1000 gallons of water every minute. Jericho consisted of about eight to ten acres on which it is estimated that two to three thousand people lived. These people were supported by farming of wheat, barley, peas, and lentils. Archeologist believe the earliest settlers in this area were a small group of hunter-gathers. **Hunter - gathers** would live off the land forging berry and edible plants, as well as hunting wild animals. These types of people lived in smaller groups because they had to be mobile to find more food. It was not until man began to plant and harvest crops that large permanent settlements could be established, like at Jericho.

We find many of the early civilizations began along major river systems. For example Egyptians settled along the Nile River, Harappa culture along the Indus, Chinese Empire along the Huang River and the Mesopotamian Countries along the Tigris and Euphrates rivers. The river systems provided these early civilizations with a consistent source of silt from the yearly floods and water for the crops. The silt is like a natural fertilizer, bringing new minerals to enrich the crop depleted soil.

Farming changed very little from early times until about 1700. In the 1700's an agriculture revolution took place which led to a large increase in the production of crops. This increase of crops came about in a large part by ". . . little more then the final destruction of medieval institutions and the more general adoption of techniques and crops which had been know for a long time". Included in some of these changes was also the adoption of crops from the "new world" such as corn and potatoes which produced a very large yield.

In the 1850's, the industrial revolution spilled over to the farm with new mechanized methods which increased production rates. Early on, the large changes were in the use of new farm implements. Most of these early implements were still powered by horse or oxen. These new implements combined with crop rotation, manure and better soil preparation lead to a steady increase of crop yield in Europe.

The advent of steam power and later gas powered engines brought a whole new dimension to the production of crops. Yet, even as recent as 100 years ago, four-fifth of the world populations lived outside towns and were in some way dependant on agriculture. Even in 1970's Griggs suggests that half of the worlds working population is still employed in agriculture.

Source: <http://historylink101.com/lessons/farm-city/story-of-farming.htm>, accessed on 03/13/2013.

Atividades elaboradas pela professora e trabalhadas durante a experimentação

Leia o comentário de um fazendeiro em relação a nova expansão agrícola e complete as lacunas com os verbos entre parênteses no passado. (Se necessário, consulte a lista de verbos abaixo)

_____ yesterday when I _____ (know) that my land is being valued, now we _____ (study) it, now I can make _____ (decide) to _____ (sell) it. But why _____ (buy) it? _____ (the government)

Observe o texto abaixo, em seguida, responda às questões.

Farmers plan biggest crops since 1984, led by corn

Article posted: Feb12, 2012 7:11 AM

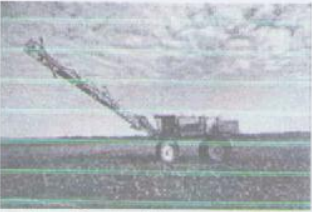
Inflections Past Participle Translations

Farmers will plant the most acres in a generation this year, led by the biggest corn crop since World War II, taking advantage of the highest agricultural prices in at least four decades.

They will sow **corn**, **soybeans** and **wheat** on 226.9 million acres, the most since 1984, a Bloomberg survey of 36 farmers, bankers and analysts showed. The 2.5 percent gain means an expansion the size of New Jersey, as growers target fields left fallow last year and land freed up from conservation programs.

Crop prices, some of which reached the highest averages ever in 2011, bolstered the economies of Midwest growing states, sent net farm income up 28 percent to \$100.9 billion and pushed the value of farmland to a record \$2,350 an acre, the U.S. Department of Agriculture estimates. Global food costs are down 11 percent from a peak a year ago as grain output rises from China to Canada, United Nations data show.

"There is unlikely to be any ground that won't be planted this year," said Todd Wachtel, a 40 years-old who farms about 5,700 acres in Altamont, Ill., and plans to expand his corn fields by 21 percent when seeding begins in early April.



Source: <http://www.dailyherald.com/article/20120212/business/702129967/>, accessed on April 18, 2012.

I- No texto, há a presença de frases no passado, transcreva uma dessas frases e grife qual é o verbo no passado. _____

II- Answer the questions:

- When was the text published? _____
- Where was the text published? _____
- How many acres will be planted? _____
- How much money was the income in 2011? _____
- Who is the 40 years-old farmer in the text? _____

III- O significado em português de cada palavra em negrito no texto está abaixo. Observe o contexto em que estão essas palavras em inglês e relacione as colunas.

a) soybeans	() milho
b) corn	() trigo
c) crop	() plantação
d) farmers	() fazendeiros
e) wheat	() soja

IV- Transcreva do texto os correspondentes em inglês para as frases abaixo:

- ... tirando vantagem dos altos preços da agricultura nas últimas quatro décadas." _____
- ... a terra se libertou de programas de conservação." _____
- ... reforçaram as economias de estados em crescimento no centro-oeste,..." _____
- ... custos com comida baixaram onze por cento em relação ao pico um ano atrás..." _____

Atividades elaboradas pela professora e trabalhadas durante a experimentação

V- Leia o comentário de um fazendeiro em relação a essa expansão agrícola e complete as lacunas com os verbos entre parênteses no passado. (Se necessário, consulte a lista de verbos abaixo)

I _____ (be) so happy yesterday when I _____ (know) that my land is being valued. Here we _____ (not plant) many kinds of crops, just regular beans and corn. However, I _____ (see) that corn is being used to make ethanol. Some researchers _____ (study) it, now I can make more money. Besides I don't have to preserve a part of the land as I _____ (have). But why _____ they _____ (change) that rule? I guess they _____ (not think) of the environment.

Verbos irregulares:

Infinitivo	Past	Participle	translation
to be	was/were	been	ser/estar
to have	had	had	ter
to know	knew	known	conhecer/saber
to see	saw	seen	ver
to think	thought	thought	pensar

VI – Observe o trecho abaixo:

“There is unlikely to be any ground that won't be planted this year,”
Por que há a utilização do sinal de aspas neste trecho do texto?

VII - Assinale a alternativa. De acordo com o texto, **não** é possível afirmar que em relação ao aumento da plantação:

() É a maior plantação na história da agricultura, não houve algo semelhante.
 () São cerca de 226.9 milhões de acres que serão plantados este ano.
 () Essas altas em plantação abrangem a soja, o milho e trigo, principalmente.
 () Desde 1984, pós segunda guerra, não há tanta plantação como neste ano.

VIII – Coloque V (verdadeiro) ou F (falso) de acordo com as informações do texto e da data de acesso da reportagem.

() O fazendeiro Todd Wachtel pretende expandir a porcentagem de campos de milho ainda neste mês.
 () A porcentagem de 2,5% de ganho na plantação significa uma expansão do tamanho do estado de Nova Jersey.
 () O departamento de agricultura dos EUA estimam que o valor da terra irá subir 28 por cento.
 () A pesquisa feita com trinta e seis fazendeiros mostrou que em milhões de acres serão semeados: milho, soja e trigo.

IX- Responda a questão abaixo em português mesmo.
 How is the agriculture in Brazil? Is it **growing as** in the U.S.?
growing as = crescendo como...

Atividades elaboradas pela professora e trabalhadas durante a experimentação

COMPARISON OF ADJECTIVES

1) THE COMPARATIVE

- **Equality / Inequality**
 - a) Equality: AS + adjetivo + AS
Ex: John is as tall as his brother.
 - b) Inequality: NOT AS + adjetivo + AS ou NOT SO + adjetivo + AS.
Ex: Mary is not as smart as her sister. / Mary is not so smart as her sister.
- **Inferiority:**

LESS + adjetivo + (than).
Ex: This short story is less interesting than that.
OBS: "Than" está entre parênteses porque ele pode ser suprimido quando o outro elemento a que se compara está implícito.
- **Superiority:**
 - a) Adjetivos pequenos de uma sílaba ou de duas terminados em y, usa-se a construção: adjetivo + ER + (than).
Ex: Today is hotter than yesterday.
Lucy is prettier than her sister.
Demais adjetivos: MORE + adjetivo + (than)
Ex: That Road is more dangerous than this one.

2) THE SUPERLATIVE

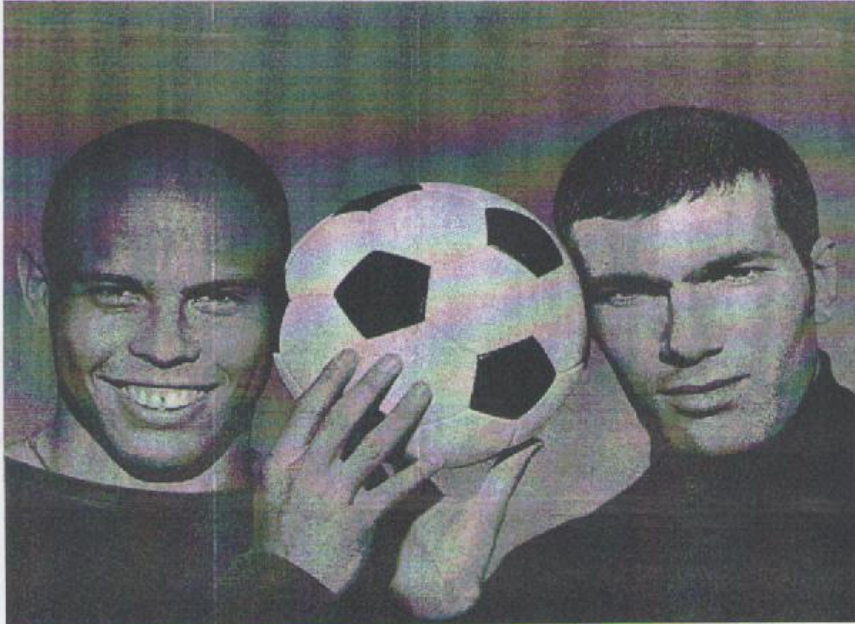
- **Inferiority:**
Forma-se com THE LEAST + adjetivo.
Ex: That was the least interesting film I've ever seen.
- **Superiority:**
 - a) Adjetivos pequenos de uma sílaba ou de duas terminados em y, usa-se a construção: THE adjetivo + EST.
Ex: Jane is the thinnest girl in our class.
That's the funniest joke I've ever heard
He is the richest man in town.
Demais adjetivos: THE MOST + adjetivo.
Ex: That's the most expensive furniture of all.

Main irregular comparisons		
<i>base form</i>	<i>comparative</i>	<i>superlative</i>
good	better	best
bad	worse	worst
far	farther / further	farthest - furthest

Atividades elaboradas pela professora e trabalhadas durante a experimentação

POVERTY AFFECTS THE LIVES OF MILLIONS OF PEOPLE.

Photo: Dominique Issermann



INCLUDING TWO OF THE WORLD'S BEST-PAID FOOTBALL PLAYERS.


What's more surprising: the fact that we now live in a world where almost a quarter of the population live in absolute poverty? Or the fact that for the first time ever, we possess the wealth, technology and knowledge to create a poverty free world in less than a generation?

Ronaldo and Zidane are supporting educational activities in Kosovo and Albania as part of the UNDP "Teams to End Poverty" campaign. Improving access to education is one way we can end poverty. Educational programs and vocational training will make it easier to create and find jobs, improve health care, farming and trade, as well as developing opportunities for men, women and children.

We're closer to ending world poverty than you might think. Find out how you, your company or organization can make a difference by contacting UNDP or by logging onto www.TeamsToEndPoverty.org or www.netaid.org.

Everyone will be richer without poverty.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME
UNDP, Palais des Nations, CH-1211, Geneva 10, Switzerland.



Adapted from: Newsweek, Nova York, No 25, p.26, junho 19, 2006.

Atividades elaboradas pela professora e trabalhadas durante a experimentação

Atividades sobre o texto: "Poverty affects the lives of millions of people including two of the world's best-paid football players"

Discutir as duas primeiras perguntas com toda a classe e o professor.

- 1) a- Observando somente a figura do texto, sobre qual assunto você acha que ele vai tratar?
- b- Leia o título do texto, qual é a relação entre a figura e o título?

Resolva os exercícios a seguir:

2) Relacione as colunas abaixo:

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| a- wealth (linha 3) | () comércio |
| b- poverty (linha 3) | () melhorando |
| c- improving (linha 5) | () riqueza |
| d- trade (linha 7) | () cultivo; agricultura |
| e- farming (linha 7) | () pobreza |

3) Retire do texto as informações seguintes:

- a- O nome da revista de onde o texto foi retirado: _____
- b- O significado da sigla UNDP: _____

4) Circule o adjetivo na frase a seguir:

"Ronaldo and Zidane are supporting educational activities in Kosovo and Albania."
(linha 4)

5) Observe os comparativos e superlativos retirados do texto. Classifique-os e explique a sua função na frase.

- a- "... the World's Best-paid football players..." (título)
- b- "... improve health care, farming and trade, as well as developing..." (linha 7)
- c- "We're closer to ending world poverty than you might think." (linha 9)
- d- "Everyone will be richer without poverty." (linha 12)

6) Faça duas frases em inglês comparando características de Ronaldo e Zidane.

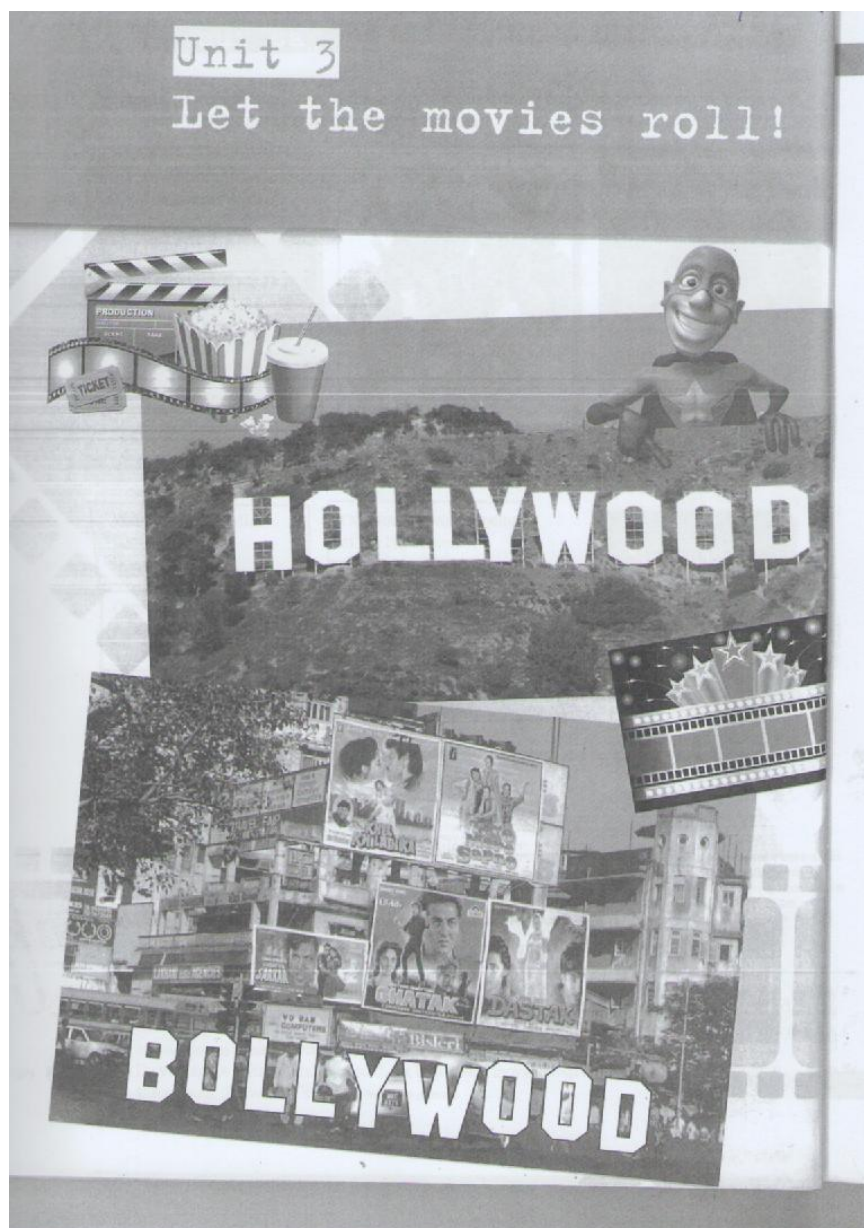
7) Assinale a alternativa INCORRETA de acordo com o texto:

- a-() Programas educacionais e vocacionais facilitam a criação de empregos.
- b-() Melhorar o acesso a educação é um jeito de acabarmos com a pobreza.
- c-() Vai demorar muito tempo para acabarmos com a pobreza mundial.
- d-() Ronaldo e Zidane estão patrocinando atividades educacionais.
- e-() A pobreza afeta a vida de milhares de pessoas

8) Na sua opinião, o apoio de pessoas famosas aas instituições de caridade ou projetos sociais realmente ajuda e incentiva a população a se importar com os outros? _____

ANEXO C - Capítulo sobre filmes trabalhado ao final da experimentação

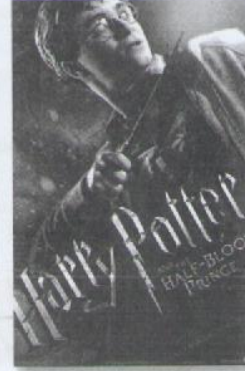
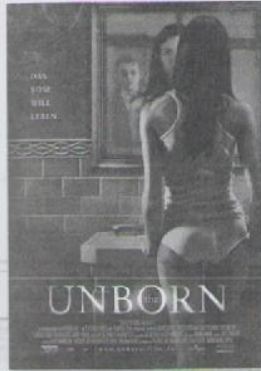
Capítulo 3 do livro didático: DIAS, R. JUCÁ, L. FARIA, R. Prime 2 – Inglês para o Ensino Médio. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2010. P. 38-46.



Have your say...

Introduzir o tema da unidade dirigindo essas perguntas à turma toda. Pedir aos alunos que já viram alguns desses filmes que falem um pouco sobre a trama, os atores, a qualidade do filme etc.

1 Lights, camera, action! Look at these movie posters. Have you already seen any of these movies? Which one(s)? How did you like it (them)?



Will definitely be this summer's box office champ!

Certainly **NOT** worth your hard-earned bucks! STAY AWAY!

It's certainly worth seeing on the big screen.

Marvelous... A very special film! Two thumbs up!

Poor special effects & disappointing photography

"Spectacular!"
-Chicago Tribune

"Thrilling!"
-Los Angeles Daily News

2 Think for a moment and make a list of the four best movies you have ever seen. Then work with a classmate and compare your lists.

3 Now, as a group, discuss these questions.

A partir das respostas dos alunos na Atividade 2, criar uma lista no quadro com o maior número possível de títulos de filmes. Usar esse panorama para discutir sobre as características dos filmes, seus pontos negativos e positivos, quando foram criados etc. Se julgar conveniente, pedir que os alunos façam gráficos (no Excel, por exemplo) indicando os preferidos da sala.

- a Where are most of the well-known movies invariably produced?
In the USA/Hollywood/California.
- b Can you name some of the most famous motion picture studios in the world?
MGM, Columbia / Tri-Star, Paramount, Warner Bros, Walt Disney, Universal, Dreamworks, 20th Century Fox, among others.
- c What is the predominant language in these movies? What happens when they are exported to countries where people speak other languages?
English. Either they are subtitled or dubbed into the target language.
- d Do you agree with a tendency to think that these movies help spread dominant cultures throughout the world? Explain. Respostas pessoais.

4 Focus your attention on the comments next to the movie posters on the previous page. Classify them as positive or negative comments. Copy them under the correct heading.

Positive	Negative
<ul style="list-style-type: none"> - Will definitely be this summer's box office champ! - It's certainly worth seeing on the big screen. - Marvelous... A very special film. Two thumbs up! - Spectacular! - Thrilling! 	<ul style="list-style-type: none"> - Certainly NOT worth your hard-earned buck! - STAY AWAY! - Poor special effects & disappointing photography

5 Look at the icons below. Which movie genre can you associate with each one? Choose from these words. There are two extra words in the list.

- sci-fi | drama | musical | documentary | adventure
horror | western | animation | comedy | thriller | romance



1 horror



2 thriller



3 musical



4 drama



5 western



7 comedy



8 sci-fi

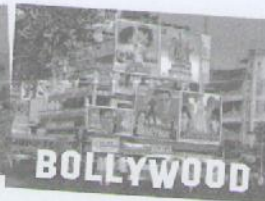
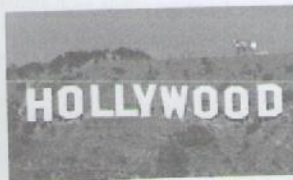


9 animation



6 romance

6 What is your favorite movie genre? Has it been included in the list above?



DID YOU KNOW...

The most active movie-making corporations are located in India. The name of the Indian film industry is *Bollywood*, in a clear reference to Hollywood.

Reading beyond the words

plot¹ /plot/ noun ** 1 [C/U] a series of related events that make up the main story in a book, movie etc.

- 1 Do you know the movie character Indiana Jones? Have you ever seen any of his movies? Read this text about one of them. Then answer the questions on this page and do the activities on the next two pages.


www.imdb.com/title/tt0367882/plotsummary

a STEVEN SPIELBERG film

INDIANA JONES

and the
KINGDOM OF
THE CRYSTAL SKULL

Starring: Harrison Ford, Cate Blanchett, Karen Allen, Ray Winstone, John Hurt, Jim Broadbent

Directed by Steven Spielberg	Writing credits: WGA	
Genre(s): Action, Adventure	David Koepp (screenplay)	
Language: English	George Lucas and Jeff Nathanson (story)	
Country of origin: USA	George Lucas and Philip Kaufman (characters)	
Themes: Heroic mission, fathers and sons, priceless artifacts and prized objects		

Henry Jones (Harrison Ford)

Plot summary

During the Cold War, Soviet agents watch Professor Henry Jones when a young man brings him a coded message from an aged, demented colleague, Henry Oxley. Led by the brilliant Irina Spalko, the Soviets tail Jones and the young man, Mutt, to Peru. With Oxley's code, they find a legendary skull made of a single piece of quartz. If Jones can deliver the skull to its rightful place, all may be well; but if Irina takes it to its origin, she'll gain powers that could endanger the West. Aging professor and young buck join forces with a woman from Jones's past to face the dangers of the jungle, Russia, and the supernatural.

Adapted from: www.imdb.com/title/tt0367882/plotsummary

- a Who is the director of the movie? Steven Spielberg.
- b In what language is the film? English.
- c Who are the authors of the story? David Koepp, George Lucas and Jeff Nathanson.
- d What are the movie themes? Heroic mission, fathers and sons, priceless artifacts and prized objects.
- e Where was this plot summary posted? At the internet address www.imdb.com/title/tt0367882/plotsummary
(IMDB stands for Internet Movie Database).
- f Where does all the action take place? In Peru.
- g Who are the biggest stars? Harrison Ford (Henry Jones) and Cate Blanchett (Irina Spalko).

Always use reading strategies: skim the text, make predictions; identify cognates; look for specific information. Read the text more carefully. Make inferences. Read beyond the words!

TIP

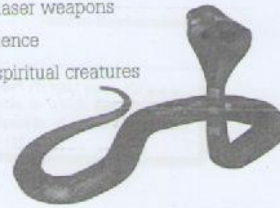
2 What is correct to say about the movie, according to the text on the previous page?

- a It's about a group of legendary heroes in search of some priceless resources.
- b It discusses the joint efforts of two parties to keep humankind out of danger.
- c It shows two groups of people working as a team to put the West in danger.
- d It's about a brave team that struggles to get control of a priceless object.

3 It can be inferred that the characters had to face many types of dangers. Below is a list of dangers. Check the ones that, in your opinion, the characters in the movie did NOT have to face.

As respostas apresentadas aqui são sugestões, pois a atividade permite que os alunos discutam suas escolhas e as justifiquem.

- a poisonous snakes
- b different types of vandalism
- c carnivorous plants
- d unexpected earthquakes
- e swampy areas of land
- f powerful laser weapons
- g urban violence
- h threat of spiritual creatures



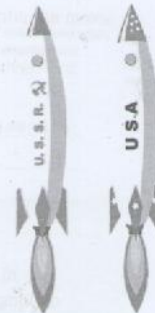
4 Who is who? Use the corresponding letter to identify the characters.

A main villain | B hero | C hero's assistants | D hero's colleague

- Henry Jones
- Mr Oxley
- a female co-partner from his past
- Mutt
- Irina Spalko

5 What are the main features of an adventure movie like Indiana Jones? Check them below.

- a It involves fighting for beliefs, struggling for freedom, searching for priceless objects etc.
- b It is created to frighten and make people who watch it shiver.
- c It usually involves stunning special effects.
- d It is usually a light-hearted drama, crafted to amuse and entertain.
- e It includes major male heroic stars (though female characters have been created lately).



TIME TO REFLECT

- 1 What historical period does the movie portray? The Cold War period.
- 2 What do you know about this time period? Respostas pessoais.
- 3 Who are the heroes and who are the villains in most Hollywood movies during this time period? Heroes: The American people and facts; Villains: the Soviet Union, its people and facts portrayed in the plot.

6 Read these texts about the movie *Indiana Jones*. Then do the activities based on them.

Indy IV may not entirely be the grand return that everyone had hoped for, but it's still great to see a good old friend come around again.

Full Review Comment 05/19/08



Peter Howell
Toronto Star
★ Top Critic

Even with the ponderous dialogue, there is considerable fun, and it's good to see that Indy, though slightly weary, still has the goods.

Full Review Comment 05/18/08



Claudia Puig
USA Today
★ Top Critic

Once it gets going, *Crystal Skull* delivers smart, robust, familiar entertainment.

Full Review Comment 05/18/08



Richard Corliss
Time Magazine
★ Top Critic

Based on: tinyurl.com/m64y2m

review² /rɪ'vju/ noun (C) ***
an article in which someone gives their opinion of a play, book, art exhibit etc.

a Analyze the three reviews and find characteristics that can be used to define this genre.

Respostas possíveis: the use of adjectives, the critic's opinions, the critic's name.

b Which reading strategies did you consciously use? Respostas pessoais.

- textual clues
- layout
- visual information
- other: _____
- scanning
- skimming
- use of cognates

Respostas esperadas: The visual information / The layout of the texts / The verbal information: presence of adjectives in all three texts / presence of the names of the movies in all three.

c Now, in each of the three texts above, underline the words or phrases that describe the movie.

As partes dos textos que deverão ser sublinhadas são: *not entirely [...]* the grand return; *still great to see a good old friend come around again*; *ponderous dialogue*; *there is considerable fun*; *Indy [...]* slightly weary; *Indy [...]* still has the goods; *smart, robust, familiar entertainment*.

d Are the words you underlined above positive or negative comments about the movie? List them in two lines.

Positive comments: still great to see a good old friend come around again; there is considerable fun; Indy [...] still has the goods; smart, robust, familiar entertainment.

Negative comments: not entirely [...] the grand return; ponderous dialogue; Indy [...] slightly weary

7 Critics normally follow some standardized criteria to recommend a movie or not. In newspapers, it's common to see stars indicating quality. Match the columns to complete this rating box.

★★★★	Movies that are average.
★★★	Stay as far away as possible.
★★	A definite must-see.
★	A good movie but not without flaws.

Como atividade extra, pode-se pedir que os alunos assistam ao filme do Indiana Jones em casa (ou na escola, numa exibição com a turma toda) e o avaliem segundo o critério das estrelas.

Genre analysis



- 1 Read the plot summary for *Indiana Jones: the Kingdom of the Crystal Skull* again. Then check the general characteristics of a movie plot summary.

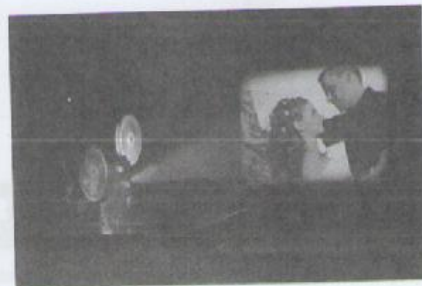
A movie plot summary usually contains...

- ... a narrative sequence of the main events of the movie without revealing key aspects and the movie-ending climax.
- ... the characters' names and their roles in the story.
- ... spoilers, that is, too much information about what will happen in the movie story.
- ... information that may arouse readers' interest in seeing the movie.
- ... a general overview of the movie.
- ... an in-depth description of the movie-ending climax.
- ... a critical appraisal of the movie.
- ... clearly justified comments about the movie's positive and negative qualities.
- ... formal language and avoidance of slang and use of impersonal subject

- 2 Now read the three texts in Activity 6 of the *Reading beyond the words* section again. Then check the general characteristics of this genre.

A review usually contains...

- ... a great variety of adjectives related to the movie and also to the characters/actors.
- ... spoilers that reveal a lot of the movie plot.
- ... a reference to film rating.
- ... information that either arouses or decreases readers' interest in seeing the movie.
- ... references to specific parts of the movie.
- ... an in-depth description of the movie-ending climax.
- ... informal language to comment about the movie.
- ... an appraisal of actors' performances.
- ... an assessment of the technical parts of the movie.



Vocabulary

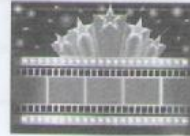
1 Below is an extract from the plot summary in the *Reading beyond the words* section. Write each highlighted word or group of words next to the correct definition.

During the **Cold War**, Soviet agents **watch** Professor Henry Jones when a young man brings him a **coded message** from an **aged**, **demented** colleague, Henry Oxley.

- a very old: aged
- b to secretly look at someone for a period of time, especially because you want to get information about him or her: watch
- c affected by a serious mental illness: demented
- d the unfriendly relations that existed between the Soviet Union and the West from the end of World War II to the 1980s: Cold War
- e confidential information written using a secret system of words or signs: coded message

2 Here are some expressions that can be used to comment about a movie or a play. Write P for the positive expressions and N for the negative expressions.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> P an absolute masterpiece | <input type="checkbox"/> P Oscar-worthy acting |
| <input type="checkbox"/> N full of nonsense | <input type="checkbox"/> P amazingly interesting |
| <input type="checkbox"/> P spotless direction | <input type="checkbox"/> N painful to follow to the end |
| <input type="checkbox"/> N really disappointing | <input type="checkbox"/> N a little gassed and unfocused |
| <input type="checkbox"/> N it brings nothing new | <input type="checkbox"/> P fully enjoyable and satisfying |
| <input type="checkbox"/> P a must-see film | <input type="checkbox"/> N too silly and incoherent |



masterpiece /'mæstəpi:z/ noun (C) * 1 an excellent painting, book, piece of music etc., or the best work of art that a particular artist, writer, musician etc. has ever produced

3 Now write the title of the two last movies that you have watched. Then choose three expressions from the list above to comment about each of them. Share your answers with a classmate.

<p>Title: _____</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>Title: _____</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
---	---

Grammar

1 Read the following sentences paying attention to the highlighted words.

- * For me, *Twilight* is a must-see movie as great as the classic *Exorcist*, directed by William Friedkin.
- * *Shrek the Third* is the best comedy/animation of the trilogy, released for the big screens in Brazil in June 2007.
- * *Funny People* is the most hilarious comedy I've ever seen. This movie is amazingly funny.
- * *Friday the 13th*, *Scream*, *Scream 2* and *Scream 3* are the scariest horror movies that have ever been produced.
- * *Musical Hall 3* is one of the worst musicals ever released by Disney Company Inc.
- * *Indiana Jones (2008)* is not so satisfying as the previous ones of the saga – I'd say that it's a pleasant echo of past delights.
- * *Night at the Museum: Battle of the Smithsonian* is funnier than the previous one. Be prepared to laugh the hardest with Ben Stiller!
- * The effects in *Die Hard 4.0* are more stunning than the other three sequels. There are dazzling sequences that are fully electrifying.



2 Now write sentences that are true for you comparing movies that you have seen. Use the information in parentheses in your sentences.

- a (as ... as) *Respostas pessoais.*
- b (the best) _____
- c (the most) _____
- d (the ...-est) _____
- e (the worst) _____
- f (not so ... as) _____
- g (...-er than) _____
- h (more ... than) _____

3 Look at the highlighted word in this sentence. Then circle the options that complete the explanation.

This movie is **amazingly** funny.

Intensifiers are *verbs/adverbs* that intensify good or bad *qualities/quantities* expressed by adjectives.

4 Now add intensifiers to the phrases below. Choose words from the list.

very | really | extremely | amazingly | surprisingly | powerfully | effectively

- a *Respostas pessoais.* _____ stunning special effects
- b _____ poor script
- c _____ fast-paced actions
- d _____ incompetent picture