



**Fernanda Henriques Dias**

**"Aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar"**

**Projeções do *self* de uma professora de Língua Inglesa, questões do ambiente escolar e o papel da pesquisa na formação do professor de Língua Estrangeira**

**Dissertação de Mestrado**

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

Orientadora: Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro

Março de 2007



**Fernanda Henriques Dias**

**"Aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar"**

**Projeções do *self* de uma professora de Língua Inglesa, questões do ambiente escolar e o papel da pesquisa na formação do professor de Língua Estrangeira**

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

**Inés Kayon de Miller**  
Orientadora  
PUC-Rio

**Maria das Graças Dias Pereira**  
PUC-Rio

**Myriam Brito Correia Nunes**  
UFRJ

**Beatriz Barreto**  
PUC-Rio

**Paulo Fernando Carneiro de Andrade**  
Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas -  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 09 de março de 2007

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

### **Fernanda Henriques Dias**

Fernanda graduou-se em Letras (com habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas e Língua Portuguesa e respectivas Literaturas) no ano de 2005, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Em 2006, ingressou no programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, onde deu continuidade aos estudos relacionados às questões do processo educacional em Língua Estrangeira, bem como à formação de professores da área.

#### Ficha Catalográfica

Dias, Fernanda Henriques

“Aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar”: projeções do *self* de uma professora de Língua Inglesa, questões do ambiente escolar e o papel da pesquisa na formação do professor de Língua Estrangeira / Fernanda Henriques Dias ; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2007.

160 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Ensino de Língua Inglesa 3. Lingüística aplicada. 4. Pesquisa etnográfica. 5. Escola pública. 6. Pesquisa em sala de aula. 7. Formação de professores. I. Miller, Inés Kayon. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Aos familiares e amigos.  
Aos mestres da vida, Mário Roberto  
Lobúglío Zágari e Ana Cláudia Peters  
Salgado, pelo exemplo e incentivo  
constantes.  
Aos meus alunos, hoje amigos e  
companheiros, por tudo que me ensinam.

## Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, pelo incentivo e apoio sempre oferecidos. À minha mãe, pela perseverança e exemplo.

Ao meu irmão, Bruno Dias, pela amizade e carinho; pelo ombro amigo nas horas difíceis.

Ao Daniel Giotti, por compreender minhas ausências e incentivar minha sede de conhecimentos; pela paciência e pelo companheirismo.

Ao Roberto Dias, pelas risadas e lágrimas.

Ao Roberto Dias e ao Bruno Dias, por me mostrarem o caminho da pesquisa.

Aos mestres, tanto àqueles que forjaram a base de meus conhecimentos na graduação, quanto aos que me permitiram expandir horizontes no Mestrado.

À Inés Kayon de Miller, pela paciência e compreensão.

Aos meus alunos, por serem o motivo de meu contínuo desenvolvimento e por me proporcionarem momentos inesquecíveis tanto dentro quanto fora da sala de aula.

À professora que me permitiu assistir às suas aulas e que se prontificou a participar da pesquisa proposta, oferecendo-me, além de informações, uma parcela de seu tempo e de seu conhecimento.

Aos alunos, por terem me acolhido e auxiliado.

## Resumo

Dias, Fernanda Henriques. "**Aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar**": projeções do *self* de uma professora de Língua Inglesa, questões do ambiente escolar e o papel da pesquisa na formação do professor de Língua Estrangeira. Rio de Janeiro, 2007. 160p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Motivada por questionamentos presentes ainda durante a graduação, a respeito do dia-a-dia do fazer pedagógico principalmente na escola pública, é que me coloquei como pesquisadora em duas salas de aula de Língua Estrangeira em uma escola pública de Juiz de Fora, Minas Gerais. Os dados foram construídos seguindo princípios da etnografia. Eles são constituídos por notas expandidas escritas a partir de notas de campo feitas em duas salas de aula durante as aulas de Língua Inglesa e uma entrevista feita com uma professora de Língua Inglesa. Analiso o discurso dessa professora, gerado na entrevista, e o relaciono com as notas expandidas a fim de observar os aspectos que influenciam sua prática pedagógica. Para a análise da entrevista, utilizo o conceito de *footing* empregado por Goffman (2002) de forma a notar os movimentos discursivos da professora e algumas facetas de seu *self*. Desta forma, pretendi buscar maiores entendimentos para as questões sobre as práticas pedagógicas surgidas durante a graduação, ao mesmo tempo em que refleti sobre questões concernentes à formação do professor de Língua Estrangeira e o papel exercido pela pesquisa em sala de aula durante o curso de graduação em Letras.

## Palavras-chave

Ensino de Língua Inglesa; lingüística aplicada; pesquisa etnográfica; escola pública; pesquisa em sala de aula; formação de professores.

## Abstract

Dias, Fernanda Henriques. **"So people can understand why we can't work":** an English teacher's presentation of *self*, features of the school environment and the role of research in foreign language teacher education. Rio de Janeiro, 2007. 160p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Impelled by questions still raised during the Graduation course regarding the everydayness of pedagogical practices mainly in the public sector, I have positioned myself as a researcher in two classrooms in which English is taught as a Foreign Language in a public school in Juiz de Fora, Minas Gerais. The data were built following principles of ethnography. They are constituted by expanded notes written from field notes taken in two classrooms during the English classes and an interview made with the teacher of English as a Foreign Language. I analyse the interview with the English teacher and relate it to the expanded notes in order to observe the aspects that influence her pedagogical practice. For the analysis of the interview, I make use of the concept of *footing* applied by Goffman (2002) so that I could notice the teacher's discursive movements and some facets of her *self*. In this way, I intended to look for more understandings regarding the questions about pedagogical practices raised in the Graduation course. In addition, I reflect upon questions concerned with Foreign Language teacher education and the role played by classroom research throughout the "Letras" Graduation Course.

## Keywords

English as a foreign Language; applied linguistics; ethnographic research; public sector school; classroom research; teacher education.

## Sumário

1. Introdução	13
1.1. O Programa de Treinamento Profissional	14
1.2. Questões	15
2. Arcabouço teórico	17
2.1. A pesquisa em sala de aula: justificativa e relevância	21
2.2. O papel da pesquisa no processo de formação de professores	22
3. Decisões metodológicas	26
3.1. Abordagem da pesquisa	26
3.2. Contexto	27
3.3. Participantes	28
3.3.1. A professora de Língua Inglesa	28
3.3.2. Os alunos	29
3.3.3. A pesquisadora	30
3.3.4. Demais participantes	31
3.4. Construção dos dados	31
3.4.1. Notas expandidas	32
3.4.2. Entrevista	33
4. Metodologia e análise de dados	34
4.1. Metodologia de análise	34
4.2. Análise de dados	37
4.2.1. Motivo da escolha profissional	37
4.2.1.1. Motivo da escolha profissional: notas expandidas	43
4.2.2. Experiência profissional prévia à graduação	45
4.2.3. Escolha dos locais de trabalho	47
4.2.3.1. Escolha dos locais de trabalho: notas expandidas	50
4.2.4. O apoio dado ao ensino de Inglês	52
4.2.4.1. O apoio dado ao ensino de Inglês: notas expandidas	56
4.2.5. O papel dos alunos	59
4.2.5.1. O papel dos alunos: notas expandidas	62
4.2.6. O papel dos pais	64
4.2.6.1. O papel dos pais: notas expandidas	68
4.2.7. A reação dos alunos	70
4.2.7.1. A reação dos alunos: notas expandidas	73
4.2.8. O ensino da fala	77
4.2.8.1. O ensino da fala: notas expandidas	79
4.2.9. O número de alunos	80
4.2.9.1. O número de alunos: notas expandidas	85
4.2.10. Os materiais	90
4.2.10.1. Os materiais: notas expandidas	93
4.2.11. “Origem” dos alunos	96
4.2.11.1. “Origem” dos alunos: notas expandidas	97



5. Conclusões	98
5.1. Considerações finais	101
6. Referências bibliográficas	104
Anexo 1 – Resolução Nº 19/1996	107
Anexo 2 – Notas expandidas	111
Anexo 3 – Transcrição 1	149
Anexo 4 – Transcrição 2	153

## Lista de quadros

Quadro 1 – Os “eus” da professora	40
Quadro 2 – Agentividade	49
Quadro 3 – Outros “eus” de Mariana	79

O mais importante e bonito no mundo é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas – mas que elas  
vão sempre mudando.

João Guimarães Rosa. In: **Grande  
Sertão: Veredas**, p. 39

E as pessoas nem sonham que quem acaba  
uma coisa nunca é aquele que a começou,  
mesmo que ambos tenham um nome igual,  
que isso só é que se mantém constante,  
nada mais.

José Saramago. In: **O Ano da Morte  
de Ricardo Reis**, p. 51

Mestre não é quem sempre ensina, mas  
quem de repente aprende.

João Guimarães Rosa. In: **Grande  
Sertão: Veredas**, p. 326

## Convenções de transcrição

Adaptado de GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em Análise da Conversa. In: **Veredas** – Revista de Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora. V. 6, n. 2, jul/dez 2002. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2003. p. 89-113

[colchetes]	fala sobreposta.
(0.5)	pausa em décimos de segundo.
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo.
=	contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos.
.	descida de entonação.
?	subida de entonação.
,	entonação contínua.
:	alongamento de som.
-	auto-interrupção.
<u>sublinhado</u>	acento ou ênfase de volume.
MAIÚSCULA	ênfase acentuada.
<sup>o</sup>	fala mais baixa imediatamente após o sinal.
<sup>o</sup> palavras <sup>o</sup>	trecho falado mais baixo.
palavra:	descida entoacional inflexionada.
palavra;	subida entoacional inflexionada.
↑	subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados.
↓	descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos de sublinhado.
>palavras<	fala comprimida ou acelerada.
(palavras)	transcrição duvidosa.
( )	transcrição impossível.

## Introdução

Em agosto de 2004 começava o último período necessário para me graduar em Letras. Aquele que, para mim, parecia ser um tempo de grandes expectativas, na verdade, era, para meus colegas de classe, um período de dúvida e medo. A incerteza em relação ao futuro era uma característica comum a todos, já que mudanças viriam. Porém, nas aulas de Didática de Língua Estrangeira não era a incerteza o tema mais discutido, mas sim o medo de assumir a sala de aula, principalmente em uma escola pública.

Os comentários de meus colegas, as dúvidas de como agir perante uma turma de trinta alunos e do que fazer caso eles não tivessem material, não podiam ser plenamente resolvidas pela professora de Didática que, consciente das diferentes realidades enfrentadas pelos professores, das diferenças entre os alunos e entre as pessoas envolvidas no processo educacional, certamente não pôde se limitar a passar velhas receitas de como dar uma boa aula. Afinal, as receitas de nada serviriam, pois desconsiderariam todo o contexto envolvido no processo educacional.

Nós estávamos no último período e já trazíamos conosco uma grande bagagem teórica que nos poderia ser muito útil. Porém, ao ver aproximar o tempo em que de fato “colocaríamos em prática” toda a teoria aprendida, as dúvidas em relação ao que fazer perante a falta de material e de apoio em relação ao ensino da Língua Inglesa e o medo de assumir uma turma de trinta ou mais alunos, em sua maioria “desinteressados”, pareciam se tornar cada vez maiores.

Todo esse sentimento demonstrado inicialmente por meus colegas gerou em mim certa inquietação. Se, durante os três anos e meio de graduação tudo parecia ir bem, por que no último período meus colegas se demonstravam aflitos? Afinal, a teoria subjacente já havia sido estudada. O que estava faltando?

Na verdade, o fato era que pouco sabíamos das realidades enfrentadas nas escolas. Tínhamos sim a teoria, mas ela já não podia satisfazer inteiramente as dúvidas geradas durante a prática. Foi então que, impulsionada pelos comentários e anseios de meus colegas e pelos relatos ouvidos, procurei uma maneira de estudar a sala de aula de Língua Inglesa, na escola pública.

Assim, me envolvi com o programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora, sobre o qual falarei na próxima seção.

## 1.1

### O Programa de Treinamento Profissional

O Programa de Treinamento Profissional é um programa de bolsa de graduação oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora para o desenvolvimento de projetos apresentados por docentes da mesma e é destinado ao aprimoramento dos discentes do ensino médio profissionalizante e da graduação em sua área de atuação.

Conforme vemos na Resolução Nº 19/1996 da UFJF (ANEXO 1), que fixa as normas do programa e de suas respectivas bolsas,

Art.7º - O Programa de Treinamento Profissional, aberto a candidatos de 2º grau profissionalizante e a graduandos da Universidade e a ser orientado por docente da UFJF ou profissional da área, tem por objetivo permitir o aperfeiçoamento profissional, em campo de treinamento profissional da Universidade, específico e compatível com a habilitação cursada pelos bolsistas.

Em minha área de atuação estava aberto o edital para o projeto intitulado “Professor de Língua Estrangeira: pesquisador e etnógrafo”<sup>1</sup>, apresentado pela professora de Didática de Língua Estrangeira, para o qual me inscrevi.

Tal projeto visava aprimorar os estudos teóricos e práticos de questões concernentes à etnografia da sala de aula, buscando uma maior compreensão das realidades que circundam as aulas de Língua Inglesa nas escolas públicas da cidade de Juiz de Fora. Dessa forma, desenvolvemos semanalmente estudos teóricos sobre etnografia e ensino de Língua Estrangeira e, ao mesmo tempo,

---

<sup>1</sup> O projeto foi orientado pela professora Ana Cláudia Peters Salgado e teve como bolsistas as graduandas Alessandra da Silva Félix e eu, Fernanda Henriques Dias.

acompanhamos duas salas de aula de Língua Inglesa na escola pública estadual. Cada bolsista assistiu aulas em escolas diferentes para que pudéssemos comparar e contrastar as realidades encontradas. Assim, uma bolsista acompanhou as aulas em uma escola de um bairro mais afastado, enquanto eu assisti às aulas de uma escola do centro da cidade. Nesta dissertação, serão usados apenas os dados referentes à escola central.

O trabalho que me proponho a desenvolver no decorrer desta dissertação tem por objetivo reunir as preocupações que surgiram no último período da graduação, às questões posteriores, vistas tanto no papel de professora quanto no de mestranda.

## 1.2

### Questões

Além das questões acima mencionadas que me levaram a pesquisar, ainda na graduação, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública, outras questões foram surgindo, na pós-graduação. Já então posicionada como professora, passei a me perguntar se as práticas pedagógicas encontradas durante o programa de Treinamento Profissional correspondiam às oportunidades vividas pela professora em sala de aula e também a refletir sobre como ela poderia transformar suas práticas. Como mestranda, o que me motivava era a questão da formação de professores e do papel exercido pela pesquisa em sala de aula durante o curso de graduação.

Para buscar esses entendimentos, esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O Capítulo 2 refere-se ao arcabouço teórico que está em contato com os temas da pesquisa. Inicialmente exponho conceitos relacionados às questões do processo de ensino e aprendizagem em geral, passo por questões relacionadas à formação de professores e, então, falo sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil. Em seguida, discuto questões relacionadas aos conceitos de Linguagem com os quais estou alinhada. Para concluir, explico meu posicionamento em relação à pesquisa em sala de aula, a importância da mesma para o processo de formação de professores, bem como minhas escolhas de pesquisa.

O Capítulo 3 fala sobre a metodologia de pesquisa adotada. O Capítulo é dividido em quatro seções. Na primeira seção relato como foi feita a pesquisa a partir de princípios da etnografia. A segunda seção é um resumo do contexto no qual a pesquisa foi realizada. Nela, falo um pouco da escola e do ambiente de trabalho e estudo encontrado. Na terceira seção, falo dos participantes e da relação entre eles. Na quarta seção explico como os dados foram construídos. Os dados são constituídos por notas expandidas relativas às aulas de Inglês e Português que foram observadas e por uma entrevista feita com uma professora de Inglês, além de fotografias da escola.

No Capítulo 4 apresento a metodologia de análise dos dados, levantando questões teóricas apresentadas por Goffman (2002) em seu artigo *Footing* que servirão como base para a análise. Em seguida, faço a análise dos *footings* assumidos pela professora durante a entrevista. Para tal, dividi a entrevista em onze seções, de acordo com os temas que foram surgindo com as perguntas feitas. Para cada seção, criei uma subseção na qual relaciono a análise da entrevista com trechos correspondentes das notas expandidas.

No Capítulo 5 apresento as conclusões concernentes às análises feitas no capítulo anterior. Resumo, então, as realidades encontradas nas salas de aula pesquisadas, bem como as questões que estão diretamente relacionadas às práticas pedagógicas da professora participante da pesquisa. Após as conclusões da análise, faço algumas considerações finais.

Para finalizar a introdução acho relevante explicitar algumas questões sobre as referências textuais. É importante informar ao leitor que todas as traduções das citações retiradas dos livros cuja bibliografia se encontra em Inglês, são de minha autoria. Assumo, portanto, total responsabilidade sobre as mesmas. Para as citações referentes ao artigo *Footing* de Goffman (1981) preferi fazer uso da tradução publicada por Beatriz Fontana (In: Ribeiro & Garcez, 2002, p. 107-148) já que esta é uma tradução academicamente conhecida. Para as minhas traduções, em alguns momentos optei por manter certos termos em Inglês, apenas colocando-os em itálico, levando em conta duas questões: os termos mantidos em Inglês são de amplo conhecimento acadêmico e, ainda, a tradução dos mesmos não traria a carga semântica que eles têm em Inglês.



## Arcabouço teórico

A construção do arcabouço teórico que fundamenta esta dissertação teve início, conforme visto na introdução, durante o projeto de Treinamento Profissional e foi aprimorada durante o Mestrado.

A questão inicial que permeia o projeto é o dualismo teoria e prática que nos foi apresentado a partir dos medos dos graduandos de assumir uma sala de aula. Os cursos de formação de professores deveriam trazer questões teóricas, tanto lingüísticas quanto pedagógicas, que fossem capazes de construir uma base sobre a qual fosse possível alicerçar a prática em sala de aula, de forma que professores e alunos compartilhassem de interações produtivas não apenas em relação à teoria, mas que também fossem relevantes para suas vidas cotidianas. As teorias estudadas e discutidas no decorrer de uma faculdade são cruciais para a reflexão sobre decisões metodológicas e até éticas que envolvem o processo educacional. Segundo Paulo Freire (2002, p. 78),

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.

É certo que os estudos teóricos ajudam a fornecer argumentos e idéias para um posicionamento pessoal. Todavia, apesar da grande importância do estudo teórico, o mesmo se torna pouco produtivo e de certa forma utópico quando desvinculado de sua prática. Na verdade, a angústia demonstrada pelos estudantes deve-se justamente à falta de prática ou à pouca prática oferecida no período da graduação. Para Paulo Freire (ibid, p. 43-44),

na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Porém, se não há prática, torna-se difícil usar o discurso teórico para uma reflexão crítica que seja concreta.

A deficiência de se pensar diretamente sobre a prática no curso de formação de professores acaba gerando um quadro de ensino no qual os alunos são levados apenas a reproduzir o conhecimento (sobretudo gramatical, no caso do ensino de Línguas) sem serem levados a refletir sobre o conhecimento e suas consequências. De fato, como nos mostra Rubem Alves (2001, p. 29),

as crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente.

A questão não é diferente quando se trata do ensino de Língua Estrangeira. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Maia, 2002, p. 150),

atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades lingüísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua.

Conforme também explicitado pelos próprios PCN (ibid, p. 147), o ensino de Línguas Estrangeiras há muito não tem se dado de forma a possibilitar aos alunos o uso da mesma em diferentes contextos, o que o torna irrelevante na vida da maioria dos alunos.

Em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

Como tentativa de resolver a dificuldade de se ensinar as quatro habilidades lingüísticas, alguns professores buscam adotar uma abordagem instrumental do ensino da língua, voltando as aulas para uma habilidade específica. Na maioria dos casos, a leitura e a escrita são as habilidades privilegiadas. Todavia, é sabido também, que mesmo o ensino de Língua Estrangeira voltado para a modalidade escrita não tem se dado de forma satisfatória. É o que nos mostra a pesquisa realizada por Pinhel (In: Consolo & Vieira-Abrahão, 2004, p. 62), que propõe

analisar as interações em sala de aula [no ensino médio de uma escola pública] entre professor e alunos no momento da leitura, de maneira a identificar as noções de linguagem, de leitura e de ensino/aprendizagem que têm fundamentado a construção das interações pelos participantes do contexto pesquisado

e cuja conclusão é que

as orientações dos PCN com relação à leitura não têm caracterizado as práticas desenvolvidas na escola pública, pois ainda prevalece a visão de texto como somatório de palavras ou frases e como instrumento para análise lingüística, bem como uma visão de leitura como reprodução oral da linguagem escrita. (p. 75)

Compreendendo, através dos dois textos acima citados, dentre outros, que tanto o ensino das quatro habilidades quanto a abordagem instrumental voltada para o ensino da leitura (em Língua Inglesa) nas escolas públicas não têm obtido, em muitos casos, resultados desejáveis, torna-se necessário estudar a sala de aula, analisando práticas que vêm sendo exercidas e buscando aprimorá-las e adaptá-las aos diversos contextos de aprendizagem.

Segundo Maturana (2001, p. 76),

a história de um ser vivo é uma história de interações que desencadeiam nele mudanças estruturais: se não há encontro, não há interação, e se há encontro, sempre há um desencadear, uma mudança estrutural no sistema. A mudança pode ser grande ou pequena, não importa, mas desencadeia-se nele uma mudança estrutural. De modo que uma história de interações recorrentes é uma história de desencadeamentos estruturais, de mudanças estruturais mútuas entre o meio e o ser vivo, e o ser vivo e o meio.

E, para que haja encontro e, portanto, interação, é necessário que utilizemos a mesma linguagem. É através da linguagem que interagimos, pois é ela um fenômeno social da interação.

Assim também, para a Etnografia da Comunicação (Schiffrin, 1994, p. 138),

a linguagem é o meio central pelo qual as pessoas se comunicam em suas vidas diárias (...) [assim,] entender a comunicação é uma tarefa importante para os lingüistas. A compreensão da comunicação também é importante para os antropologistas: a maneira como nos comunicamos é parte de nosso repertório cultural para fazer entender – e interagir com – o mundo.

Todavia, para compreendermos a comunicação, é importante lembrar que toda interação se dá em um contexto, envolvendo todos os indivíduos participantes daquele momento de interação. Para Goffman (In: Lemert & Branaman, 1997, p. 23-24),

enquanto [uma] imagem é recebida em relação ao indivíduo, de forma que um *self* é imputado a ele, este *self* não deriva do possuidor, mas de toda a cena de ação, sendo gerado por aquele atributo de eventos locais que os torna interpretáveis pela testemunha. Uma cena bem e corretamente atuada leva a audiência a imputar um *self* a um personagem atuado, mas esta imputação – este *self* – é um produto da cena e não a causa da mesma.

Dessa forma, os “animadores” (Goffman, 2002) estarão sempre envolvidos em um jogo, no qual definirão suas imagens e se posicionarão como sujeito, tentando imputar um *self* e, ao mesmo tempo, conferindo se o *self* construído pelo outro corresponde ou pelo menos se aproxima do *self* que se deseja apresentar.

Para Gumperz (In: Duranti & Goodwin, 1992, p. 229),

os participantes de um evento comunicativo devem ser capazes de guiar um ao outro em relação às interpretações do que está sendo dito através da aparentemente vasta, se não infinita, variedade de dimensões e fatores potencialmente relevantes.

Dessa forma, tanto o contexto quanto os participantes direta ou indiretamente envolvidos em um evento comunicativo fornecerão bases primordiais para a compreensão do que se passa no evento em questão.

## 2.1

### A pesquisa em sala de aula: justificativa e relevância

Conforme já dito em seções anteriores, a sala de aula é uma arena onde pessoas diferentes, com objetivos diferentes se reúnem em torno do processo educacional. Justamente devido às múltiplas diferenças encontradas em uma escola, é que o processo educacional pode ser considerado uma teia na qual nem sempre os sujeitos envolvidos compartilham dos mesmos princípios e ideais. Conforme colocam Pimenta & Ghedin (2002, p. 37-38),

a educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. **A educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer.** Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. (grifo meu)

E, para compreender as complexidades de uma sala de aula, é que as pesquisas de sala de aula se tornam um campo de grande relevância. Nas salas de aula de Língua Estrangeira o panorama não é diferente da complexidade acima exposta. Van Lier (1988, p.7) exemplifica melhor as complexidades das salas de aula de Língua Estrangeira.

O desenvolvimento da linguagem, tanto em L1 quanto em L2, se dá por todo o mundo em milhares de línguas diferentes, em vários ambientes diferentes, com pessoas de todas as idades, em escolas, casas, indústrias, nas ruas e nos campos. Mesmo se limitarmos o campo de pesquisa a apenas uma dessas facetas, i.e. ao desenvolvimento do Inglês como segunda língua nas salas de aula, o potencial para a variação é enorme.

Apesar de van Lier tratar do Inglês como segunda língua, o que não é o caso no Brasil (pelo menos no que concerne às escolas públicas), na verdade o que ele quer expor é que o ensino de Línguas em qualquer lugar é complexo e não pode ser estudado sem se levar em conta o contexto no qual ocorre. O que quero dizer com isso é que toda sala de aula é única, no sentido de que não é possível reproduzir o mesmo contexto. Justifico, portanto, minha escolha de estudar apenas dois casos, já que não busco aqui generalizações, mas sim especificidades de cada caso estudado.

Além da escolha de estudar casos, outra escolha precisa ser justificada: a escolha de me posicionar como pesquisadora externa ao processo.

Atualmente, muitos autores que estudam a pesquisa em sala de aula (Van Lier, 1996; Allwright & Bailey, 1994; Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Prabhu, 1990) defendem que os pesquisadores da sala de aula devem ser os próprios professores, já que eles estão diretamente envolvidos com o processo educacional daqueles alunos ali presentes e são eles também as pessoas mais capazes e prováveis de implementar mudanças, caso achem necessário.

São indubitáveis e indiscutíveis as vantagens de se estudar a sua própria sala de aula. Todavia, a questão que venho propor aqui, é um pouco diferente: o que podem fazer, os estudantes de graduação, para tentarem conhecer um pouco melhor as realidades dos contextos profissionais no qual irão atuar futuramente? E, ainda, o que fazer para conhecer aspectos reais da sala de aula de Língua Inglesa (já que aqui minha preocupação direta é com os graduandos do curso de Letras), enquanto ainda não estão inseridos no mercado de trabalho?

E, justamente com base na preocupação de uma melhor formação profissional do futuro professor, defendo, na seção a seguir, a importância da pesquisa em sala de aula no período de graduação.

## 2.2

### **O papel da pesquisa no processo de formação de professores**

Um dos problemas de grande repercussão acadêmica atualmente é a questão da formação do professor. Sabe-se que, a maioria dos programas de formação visa a “passar conteúdos teóricos” que capacitem o futuro professor a agir em sala de aula, repassando conteúdos importantes a seus alunos.

Todavia, entende-se também que o foco dado a conteúdos teóricos, quando desvincilhado da prática ou pelo menos de questões práticas que envolvem o dia a dia em uma sala de aula, são pouco úteis para que o professor em formação saiba como agir, ao tentar ensinar. Na verdade, esse modelo de formação ajuda a perpetuar a idéia de que ensinar é “transmitir conhecimentos”. Em trabalho apresentado por Celani (2002, p. 20), a autora mostra que

a experiência de vários anos de trabalho na área de ensino-aprendizagem de inglês e na formação do profissional para esse tipo de ensino, tanto em nível de pré-serviço quanto de formação contínua, revela o professor de inglês, particularmente aquele que trabalha na escola pública, como pouco equipado para desempenhar sua tarefa educativa. Esse fato se deve a várias razões, entre elas, tanto a qualidade deficiente da formação do docente em geral, como, até recentemente, uma compreensão equivocada do que devesse ser a formação do profissional de ensino de língua estrangeira.

De forma a equipar os futuros professores para uma atuação que esteja voltada para a formação do ser humano, é necessário que, durante o processo de formação, o ensino seja tal que o aluno/futuro professor perceba que a aprendizagem deve ser um processo contínuo, entendendo assim a importância de se buscar uma formação contínua. Segundo Celani (ibid, p. 27),

é necessário que programas em formação contínua criem espaços que possibilitem a professores refletir sobre a heterogeneidade de sentidos que compõem as representações, os valores, as intenções em agir e a própria ação. Em outras palavras, em entender as necessidades dos alunos, os saberes que estão enfocando, o currículo (oculto) que realmente está sendo enfatizado e o tipo de profissionais que estão formando. O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso.

É nesse sentido que venho propor que a pesquisa feita na posição de observador, durante o período de graduação, é uma forma de permitir que os futuros professores participem de um ambiente que, embora diferente (devido a todas as diferenças contextuais já mencionadas), apresenta também semelhanças ao ambiente no qual atuará depois de formado.

Se o profissional terá, muito mais provavelmente, contato com situações singulares, que dele demandarão soluções únicas, é necessário que o estudante passe a vivenciar experiências de aula, em parceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos (Schön, 1987; Zeichner, 1993)". (Gonçalves & Gonçalves. In: Geraldi, 2001, p. 115)

Além disso, a pesquisa feita durante a graduação, na posição de observador, é também uma maneira de inserir o estudante de Letras na pesquisa de sala de aula, o que pouco acontece atualmente. Como colocam Gonçalves e Gonçalves (ibid, p. 123),

outra questão importante para a formação de professores seria a realização de pesquisas em ensino de matemática, física, química, biologia etc., realizadas por docentes dos departamentos específicos, em parceria ou não com as faculdades de educação. Estas pesquisas devem contar com a participação dos alunos de licenciatura, pois assim estarão sendo iniciados no processo de pesquisa, recebendo, com isto, estímulo e competência para seus trabalhos futuros como professores, podendo, então, investigar também suas próprias práticas, cujo resultado os levará, provavelmente, a uma reflexão constante de suas atividades como educadores.

Defendemos a necessidade do ensino como pesquisa e da pesquisa no ensino por acreditarmos que ela pode ser a mola propulsora da formação e da transformação do professor formador de professores, bem como do professor em formação.

A mesma questão é apresentada por Cavalcanti & Moita Lopes (ibid, p. 135), que afirmam que “não há envolvimento em pesquisa por parte do professor porque não existe tradição de pesquisa sobre ensino/aprendizagem de línguas nas universidades”. Todavia, acredito que essa inserção possa abrir caminhos para pesquisas futuras, incluindo-se a pesquisa da própria sala de aula. Como menciona Cavalcanti (In: Almeida Filho, 1999, p. 181),

esse olhar reflexivo sobre a própria prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa se engajar em sua formação continuada. O desenvolvimento da proficiência e da competência pedagógica deveria caminhar paralelamente ao desenvolvimento da competência reflexivo-social.

Nesse processo de formação, voltada para o desenvolvimento integrado das competências pedagógica e reflexivo-social, torna-se possível pensar em um ciclo em que futuros professores serão formados com preocupações de formar cidadãos que sejam, da mesma maneira, reflexivos. É esse o foco de Horikawa (In: Magalhães, 2004, p. 121-122) que defende

a adoção de uma perspectiva pedagógica que enfoca a formação do homem como um ser cultural, social e político, que compreende o tempo e o espaço em que vive e atua para transformá-lo naquilo que o oprime. Nesses termos, insere-se a importância da formação de um professor que, ao refletir permanentemente sobre sua prática, encontra os liames que unem sua ação pedagógica à situação social vivida pela comunidade em que atua e propõe alternativas para alcançar uma educação emancipatória.

Ao defender a importância da pesquisa em sala de aula por alunos de graduação, justifico minha posição de pesquisadora observante, já que, quando a



pesquisa teve início, eu era ainda uma aluna da graduação, preocupada justamente em entender a realidade de um possível campo de trabalho futuro.

Ao mesmo tempo, justifico minha análise atual, do ponto de vista de professora e mestranda, preocupada também com a formação de futuros professores. Unindo os papéis assumidos por mim nessas diferentes etapas, posso dizer que a pesquisa na escola pública me mostrou a complexidade do processo educacional, o qual ainda busco entender mais profundamente. Conjuntamente, também foi possível verificar a importância da pesquisa de sala de aula enquanto graduanda e enquanto futura formadora de professores.

## Decisões metodológicas

As decisões metodológicas que dão suporte a esta dissertação serão apresentadas em quatro partes: abordagem da pesquisa, contexto, participantes, construção de dados. Na abordagem da pesquisa falo sobre os princípios da pesquisa qualitativa que norteiam o presente trabalho. Em seguida, explico o contexto no qual a pesquisa foi realizada, bem como os participantes envolvidos e a relação entre eles. No tocante à construção de dados, falarei sobre o alinhamento teórico-metodológico adotado para a construção dos mesmos. Para tal, falo sobre as notas expandidas e a entrevista separadamente. A metodologia de análise será apresentada no capítulo 4, precedendo à análise dos dados.

### 3.1

#### Abordagem da pesquisa

A construção de dados foi feita a partir de princípios da pesquisa qualitativa. Segundo Guba & Lincoln (1994, p. 106), a pesquisa qualitativa pode “prover informação contextual, (...) prover uma rica visão do comportamento humano, (...) revelar visões êmicas”, não sendo ainda necessário (e nem sempre possível) fazer generalizações.

Seguindo as definições dadas por Denzin & Lincoln (1994, p. 2),

a pesquisa qualitativa é multimetodológica em seu foco, envolvendo uma aproximação interpretativa e natural ao assunto da pesquisa. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas dão aos mesmos. A pesquisa qualitativa envolve a coleta e estudo de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, textos visuais, interacionais, históricos e

observacionais – que descrevem rotina e momentos problemáticos e significados na vida dos indivíduos.

Como pesquisa qualitativa, a pesquisa de cunho etnográfico me pareceu ser, para o caso estudado, a mais apropriada, já que pressupõe “uma forte ênfase em explorar a natureza de fenômenos sociais específicos (...); a investigação de um pequeno número de casos (...); análise de dados que envolve interpretação explícita dos significados e funções das ações humanas (...)” (Atkinson & Hammersley, 1994, p. 248).

Os dados construídos constam de notas expandidas e de uma entrevista sobre as quais discorrerei na seção 3.4. Registrei também o meu olhar em relação ao ambiente de pesquisa através de fotografias, que foram úteis por mostrarem os aspectos físicos do ambiente escolar. Antes de falar da construção dos dados, discorrerei sobre o contexto da pesquisa, bem como sobre os participantes envolvidos.

## 3.2

### Contexto

A presente pesquisa foi feita em uma escola pública estadual situada na região central de Juiz de Fora. Durante o período de observação, que se deu entre os dias 17 de agosto e 20 de setembro de 2004, assisti às aulas de Inglês da sexta série B e da sétima série A.

A escola em questão, apesar de ser uma escola pública, não tem uma sede própria. Ela funciona no mesmo prédio onde estão situados um colégio técnico e profissionalizante e uma rádio local. Tudo isso, devido a rachaduras e infiltrações na antiga sede da escola, o que fez com que o colégio tivesse que se mudar para esse outro lugar que estava disponível. Dessa forma, o prédio no qual a escola funciona, não é apropriado para receber crianças, já que originalmente ele foi projetado para atender apenas aos alunos do Ensino Médio. Além disso, a escola estadual tem permissão para usar apenas algumas partes do prédio.

Quanto às aulas de Inglês assistidas, cabe mencionar que elas foram lecionadas na Língua Portuguesa.

Em relação ao contexto da entrevista, ela foi feita nos minutos finais de uma aula da sétima série A, quando a professora deixou os alunos continuando um exercício que ela havia pedido para fazer e ficou conversando comigo. Como a entrevista foi feita na sala de aula mesmo, a conversa dos alunos interferiu na gravação, tornando a transcrição menos clara em algumas partes. Assim, as dúvidas de vocabulário demonstradas na transcrição se devem, principalmente, aos ruídos ocasionados pela conversa dos alunos.

A turma da sexta série B tem 29 alunos e na sétima série A, embora eu não tenha verificado o número de alunos, acredito que tenha, no máximo, 26 alunos, já que havia na sala 27 carteiras (sendo uma delas o lugar onde eu me sentei).

### **3.3**

#### **Participantes**

Durante o período de construção de dados, várias pessoas foram envolvidas. Algumas contribuíram de forma direta e outras, de forma indireta. Dentre as pessoas que participaram mais ativamente, cabe citar a professora de Língua Inglesa, os alunos e eu, como pesquisadora. Dentre as que participaram de forma menos direta, menciono as supervisoras e diretoras e os demais professores da escola. Dessa forma, nas subseções seguintes, falarei um pouco sobre estas pessoas.

#### **3.3.1**

##### **A professora de Língua Inglesa**

A professora de Inglês (aqui nomeada Mariana) é uma das participantes principais. Além de ter contribuído significativamente com a pesquisa, permitindo minha presença em suas aulas, ela me ofereceu informações de grande valor para a construção de meus entendimentos. Foi com ela também que a entrevista foi feita.

Mariana é formada em Letras por uma faculdade particular, e tem habilitação nas Línguas Inglesa e Portuguesa. Ela trabalha atualmente em escolas

públicas estaduais e municipais (nas quais ela é professora efetiva) e também em escolas particulares, onde leciona ambas as Línguas. Isso quer dizer que ela tem uma carga horária excessiva de trabalho, chegando a dar até quinze aulas em um mesmo dia. Devido a sua carga horária, também sobra pouco tempo para que possa resolver questões externas ao ambiente escolar (como exemplo, no período de observação, ela estava montando sua casa nova, mas não tinha tempo para escolher os móveis).

### 3.3.2

#### Os alunos

Os alunos são participantes chave da pesquisa. Afinal, não é possível haver processo educacional onde não haja alunos.

Eles vêm de diferentes regiões da cidade, e têm diferentes *backgrounds*. Eles têm entre doze e dezesseis anos, sendo que alguns deles já chegaram a repetir até três vezes a mesma série.

Eles participam a todo o momento, direta ou indiretamente. Porém, apesar de serem participantes diretos na sala de aula, durante a entrevista, eles assumem papel de “circunstantes” (Goffman, 2002, p. 118). A fala se dá no âmbito visual dos alunos, embora diretamente seja dirigida a mim. Segundo Goffman (ibid),

muita fala se processa no âmbito visual e auditivo de pessoas que não são participantes ratificados e cujo acesso ao encontro, embora mínimo, é perceptível aos participantes oficiais. Esses participantes eventuais são “circunstantes”. A sua presença deve ser considerada regra e não a exceção.

Certamente, a presença dos alunos tem influência no discurso da professora. Afinal, tudo aquilo que dizemos depende do contexto e dos participantes envolvidos. O modo de falar e até mesmo o que falar pode ser modificado, quando sabemos que estamos sendo observados ou ouvidos por pessoas não ratificadas no momento da fala, como coloca Goffman (2002).

Porém, no caso acima, acredito que, ao oferecer para dar a entrevista durante a aula, a professora confere, indiretamente, aos alunos, o papel de

ouvintes ratificados. O que acredito que ocorra, na verdade, é um caso de “insinuação” (ibid, p. 121).

Aliada ao conluio está a “insinuação”, através da qual o falante, ostensivamente dirigindo palavras a um interlocutor endereçado, encobre suas observações com um significado patente, mas passível de ser negado, significado que tem mais alvo do que interlocutor propriamente, que em geral é desabonador e tem por propósito ser captado pelo alvo, seja ele o interlocutor endereçado, um interlocutor não-endereçado, ou mesmo um circunstante (Fisher, 1976).

Entendo que na entrevista Mariana não se dirige diretamente aos alunos, mas faz com que eles sejam alvos de sua fala. Acredito que, ao se oferecer para dar a entrevista naquele momento, Mariana tinha em mente a participação dos alunos como ouvintes (ainda que não ratificados). Assim, a presença dos alunos é um fator relevante para a análise da entrevista.

### 3.3.3

#### A pesquisadora

É importante ressaltar o papel ocupado pelo pesquisador durante a pesquisa. Segundo Atkinson & Hammersley (1994, p. 249),

de certa forma, *toda* pesquisa social é uma forma de observação participante já que não podemos estudar o universo social sem sermos parte dele (Hammersley & Atkinson, 1983). A partir deste ponto de vista, a observação participante não é uma técnica específica de pesquisa, mas um jeito de ser-no-mundo característico de pesquisadores.

No meu entender, o pesquisador deve ser considerado um participante no processo de pesquisa, na medida em que ele, de certa forma, interfere no meio sobre o qual a pesquisa é realizada. Na verdade, neste caso, eu (como pesquisadora) me inseri em um meio do qual não participava em minha vida cotidiana. Assim, tanto para a professora, quanto para os alunos, a minha presença evoca significados diversos.

No contexto da pesquisa, eu era vista pela professora como uma pesquisadora, graduanda, que representava a faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Assim, Mariana em alguns momentos me trata como

pesquisadora, que pode ouvir questões que ela imagina que sejam relevantes para uma pesquisa, em outras, ela me vê como alguém que está observando sua prática e então justifica suas atitudes.

Para os alunos, meu papel não ficou claro. Ao me apresentar para a turma da sétima série A, Mariana disse que eu ia assistir às aulas de Inglês e que eu havia escolhido aquela turma porque era a melhor turma. Porém, na sexta série B, ela me apresentou e, então, disse para os alunos que eu estava assistindo às aulas para anotar se eles falavam muito. Os alunos então passaram a suspeitar de meu papel, com certo receio de que minha presença pudesse representar alguma punição.

### **3.3.4**

#### **Demais participantes**

Além de Mariana e dos alunos, as diretoras e supervisoras também têm grande participação, já que entram nas salas de aula com certa frequência, interrompendo o andamento das mesmas.

Os outros professores da escola participam nos momentos em que estamos na sala de professores. Normalmente não parece haver acordo entre os professores, o que sugere um clima de desarmonia.

### **3.4**

#### **Construção dos dados**

No período de pesquisa, conforme já mencionado, os dados foram construídos através de anotações feitas na escola. Também foi possível fazer uma entrevista com Mariana. Além disso, obtive permissão para tirar fotografias da escola. Aqui, utilizarei apenas as notas expandidas e a entrevista para a construção de entendimentos.

### 3.4.1

#### Notas expandidas

As notas expandidas foram construídas entre os dias 17 de agosto e 20 de setembro de 2004. Esse período corresponde ao período de observação na escola, quando assisti a seis aulas de Inglês em cada uma das turmas (sexta série B e sétima série A). Também durante esse período, observei uma aula de Português em cada uma das salas em pesquisa, para que fosse possível observar semelhanças e diferenças entre os dados construídos durante as aulas de Língua Inglesa e outros momentos no processo educacional. Os trechos das notas expandidas referentes às aulas de Português serão utilizados apenas quando se mostrarem relevantes para as análises em questão.

Parte das notas expandidas foi também tomada na sala de professores, antes das aulas ou durante o intervalo. O mesmo ocorreu nos corredores do colégio.

Para a construção de dados, Allwright & Bailey (1994, p. 3; dentre outros) apresentam várias possibilidades, uma das quais foi a usada.

Fazer a pesquisa é essencialmente uma questão de coleta e análise de dados. Tipicamente você precisa de algum tipo de registro do que aconteceu em uma sala de aula específica ou em algumas salas de aula, de forma que você possa analisar o registro (seus dados) e descrever os processos da sala de aula da maneira que te interessar. [A maneira] mais óbvia é desenvolver uma base de dados (o registro) através de observação direta. Você poderia observar os processos da sala de aula assentando-se na sala e fazendo anotações...

Durante o período de observação tomei notas que constituíram minhas notas de campo. Sempre após a observação, eu transformava as notas de campo em notas expandidas. Nas notas expandidas, as notas de campo eram transformadas em texto e minhas observações pessoais eram acrescentadas.

As referências às notas expandidas serão feitas de acordo com a numeração das notas. Ou seja, NE001 refere-se às notas relativas ao primeiro dia de pesquisa. As notas expandidas completas formam o ANEXO 2.



### 3.4.2

#### Entrevista

A entrevista foi feita durante uma aula da sétima série A, com a professora de Inglês cujas aulas eu estava observando. A entrevista tem a duração de aproximadamente 8 minutos e 23 segundos.

Ela pode ser considerada semi-estruturada, já que eu, no papel de entrevistadora, não tinha perguntas prontas a fazer, mas o tema da entrevista foi delimitado por mim através de perguntas relevantes para o momento no qual estava ocorrendo. Como vemos através de Fontana & Frey (In: Denzin & Lincoln, 2000, p. 653), esse tipo de entrevista “é ainda estruturada até certo ponto – ou seja, há um contexto, há informantes identificados, e os respondentes são claramente discerníveis. Em outros tipos de entrevistas, pode não haver um contexto específico...”.

O nome da professora, bem como das demais pessoas citadas durante a análise são fictícios. O único nome mantido é o da entrevistadora, que é a autora desta dissertação. A escolha dos nomes fictícios não seguiu nenhuma norma acadêmica. Apesar de compartilhar as noções apresentadas por Garcez (2001, p. 83-95), que defende a escolha de nomes fictícios que mantenham a entonação do nome real, considere que, por ter feito a pesquisa em uma cidade pequena, a manutenção dos nomes comprometeria o anonimato dos participantes. Além do mais, a escolha dos nomes não geram, aqui, nenhum problema em relação à questão de entonação, já que nenhum nome é citado no decorrer da entrevista. Dessa forma, optei por dar nomes de fato diferentes dos nomes reais.

A transcrição inicial (ANEXO 3) foi feita seguindo orientações de Gago (2003). As convenções de transcrição encontram-se na página 12. A partir da transcrição inicial fiz uma segunda transcrição na qual separei o texto em unidades que fossem visualmente significativas para a análise (ANEXO 4). Portanto, no decorrer do trabalho farei menção apenas à segunda transcrição. Para destacar qualquer trecho da entrevista, fora dos traços previstos para a transcrição, será usado negrito.

A metodologia de análise será apresentada no capítulo que se segue.

## 4

### Metodologia e análise de dados

Para abrir a seção da análise dos dados, apresento inicialmente a metodologia utilizada para tal. O objetivo de apresentar a metodologia de análise como abertura do capítulo da análise em si, está em manter uma leitura mais agradável, de forma que o leitor não necessite retornar ao capítulo anterior para verificar o embasamento metodológico de análise.

Logo após explicitar a metodologia, apresento neste mesmo capítulo a análise pertinente.

#### 4.1

##### Metodologia de análise

O que pretendo analisar nesta dissertação é a maneira como a professora de Inglês se projeta em seu discurso, de forma a identificar fatores relevantes que influenciam sua prática educacional. Desta forma, pretendo buscar compreender alguns fatores que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em uma escola pública de Juiz de Fora, principalmente nas aulas de Língua Inglesa. Certamente, não busco com isso resumir as questões que circundam a escola pública. Como já mencionado, este é apenas um caso, que envolve diferentes realidades e que deve ser estudado com o olhar voltado para apenas uma possibilidade. É sempre importante lembrar que as realidades são múltiplas e que estudar casos separados é uma maneira de reafirmar a impossibilidade de generalizações precipitadas acerca de estudos realizados. A escolha de se observar justamente o posicionamento da professora em relação ao processo educacional é reflexo da preocupação motivadora da pesquisa: entender alguns motivos que

amedrontavam os graduandos. E, para isso, o melhor ponto de vista a se analisar é o do professor, já que este seria o papel que ocuparíamos futuramente. Desta forma, poderíamos observar a postura do professor perante as dificuldades enfrentadas e refletir sobre as decisões tomadas, bem como poderíamos ver que, mesmo o professor já inserido no mercado de trabalho também passa por momentos de dúvidas nos quais ele precisa decidir quais atitudes tomar.

Os dados trabalhados, conforme já dito, fazem parte de uma entrevista. Na entrevista, o esperado é que encontremos com frequência o par adjacente pergunta-resposta, já que eu assumi no momento da interação o papel de entrevistadora e a professora assumiu o papel de entrevistada. Como apresenta Oliveira (2002, p. 24-25),

Schiffrin (1988:270) coloca que perguntas são proposições incompletas que são apresentadas para o outro completar com uma resposta. Portanto, este par adjacente pode ser visto como um paradigma do esforço intencional a fim de atingir coesão textual e significados conjuntos.

Acontece, todavia, que nem sempre o entrevistado irá responder às perguntas de forma direta, utilizando, algumas vezes, formas de evasão. Todas as formas de resposta, sejam elas diretas ou indiretas, levam a diferentes construções do *self*. E, dentre as várias estratégias utilizadas para a construção do *self* e para guiar o outro naquilo que está sendo dito encontra-se a mudança de “*footing*” (Goffman, 2002, p. 113-114).

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução.

As mudanças de *footing* podem sinalizar respostas evasivas, mudanças de assunto, posições presentes ou passadas, à medida que os participantes podem usá-las, a fim de mostrar um posicionamento igual ou diferente daquele que se busca na pergunta, inclusive utilizando mudança de tópico, ou apenas exemplificando, ao invés de responder ao que foi perguntado. Conforme coloca Goffman (ibid, p. 110), até mesmo a entrada e saída do assunto em si têm implicações na capacidade social na qual os envolvidos pretendem atuar.

Ainda, segundo Goffman (ibid, p. 114),

os participantes mudam constantemente seus *footings* enquanto vão falando, sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural.

Isso significa dizer que as mudanças de *footing* estão presentes em todas as interações comunicativas, interferindo na construção do *self* de todos os participantes envolvidos. A definição de *footing* que estou empregando aqui foi resumida por Goffman (ibid, p. 113), conforme vemos abaixo:

1. O alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão.
2. A projeção pode ser mantida através de um trecho de comportamento que pode ser mais longo ou mais curto do que uma frase gramatical, de modo que a gramática frasal não será de grande ajuda, embora pareça claro que alguma forma de unidade cognitiva está minimamente presente, talvez uma “oração fonêmica”. Estão implícitos segmentos prosódicos, não segmentos sintáticos.
3. Deve ser considerado um *continuum* que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possa perceber.
4. Quanto aos falantes, a alternância de código está comumente presente e, se não está, estarão presentes ao menos os marcadores de som que os lingüistas estudam: altura, volume, ritmo, acentuação e timbre.
5. É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio de nível “mais elevado” da interação, tendo o novo *footing* um papel liminar, servindo de isolante entre dois episódios mais substancialmente sustentados.

Considerando os conceitos acima expostos, proponho fazer a análise de mudanças de *footing* de uma professora de Inglês de uma escola pública de Juiz de Fora, em suas respostas durante uma entrevista, de modo a observar e discutir aspectos cruciais de seu discurso com relação a sua prática pedagógica observada e comentada nas notas expandidas.

Para a análise, a entrevista será dividida em trechos, de acordo com os temas tratados na pergunta feita e na resposta dada. Com a finalidade de alcançar maiores entendimentos, estabeleço um diálogo entre a micro-análise da entrevista e o discurso das notas expandidas.

## 4.2

### Análise de dados

O objetivo desta seção é analisar a entrevista feita com uma professora de Inglês de uma escola estadual de Juiz de Fora, levando-se em consideração os conceitos apresentados por Goffman (2002) em seu artigo *Footing*. Desta forma, pretendo observar, através do discurso da professora, suas crenças, bem como relatos que expliquem ou justifiquem sua prática pedagógica atual e também identificar fatores presentes em sua realidade ao lecionar Inglês em uma escola pública.

A análise será feita por trechos. A divisão dos trechos dar-se-á de acordo com os temas tratados durante a entrevista. A transcrição foi feita a partir das convenções de transcrição sugeridas por Gago (2003) que se encontram na página 12. Porém, de forma a facilitar a análise, separei as falas, tornando-as mais curtas. A transcrição que será usada para a análise pode ser vista no ANEXO 4. Acrescentei à transcrição elementos em negrito apenas para destacar pontos importantes para a análise em questão.

Após a análise dos trechos acrescento partes das notas expandidas, como forma de comparar as anotações feitas no período de construção de dados, observando se elas correspondem ou entram em conflito com as análises ou com os próprios trechos da entrevista. Sendo assim, apresento apenas os trechos das notas expandidas que julgo compatíveis para comparação com os trechos analisados. O corpo das notas expandidas pode ser lido no ANEXO 2. No decorrer da análise, acrescento comentários em relação aos fatos observados, colocando-me tanto no papel de graduanda pesquisadora, quanto no papel de mestranda, com o olhar voltado para a pesquisa e a formação de professores.

#### 4.2.1

##### Motivo da escolha profissional

Observemos o primeiro trecho de fala (que corresponde à primeira pergunta feita durante a entrevista):

01	Fernanda	é:: só queria saber porque você escolheu (.) fazer o
02		curso de <u>letras</u> .
03	Mariana	eu sempre gostei de:: das matérias, né? português,
04		inglês (.)
05		e:: eu pensei muito >no mercado de trabalho em juiz de
06		fora <u>também</u> <.
07		<u>quando</u> eu entrei no curso de letras,
08		eu <u>entrei</u> :: pensando mais no mercado de trabalho,
09		do que (nas próprias) matérias,
10		↑mas eu me identifiquei.
11		ado:ro, ↑gosto mesmo de dar aula.
12		mas eu pensei,
13		eu não queria sair de juiz de fora e::
14		a princípio eu tinha vontade de fazer: ↑comunicação
15		(.) e eu achei que o mercado aqui é muito seria muito
16		>difícil< (.) pra comunicação.
17		então eu pensei alguma coisa <u>nessa área</u>
18		que (.) me desse um: mercado de trabalho razoável ( ).

Para responder à pergunta relacionada à escolha profissional da professora, Mariana usa argumentos baseados em seu passado. Todavia, ela não se coloca diretamente no discurso. O que quero dizer aqui é que Mariana faz uso de “encaixamento”. Ao se reportar ao passado, Mariana não fala de si como ela *é*, mas de si como *foi*. Assume então o papel de personagem do próprio discurso. Para a análise de *footing*, Goffman (2002, p. 136-137) sugere que,

um começo pode ser estabelecido ao examinarmos a maneira como as afirmações são construídas, especialmente quanto ao encaixamento, um assunto espinhoso, que se agrava pela facilidade com que se pode confundi-lo com uma idéia analiticamente um tanto diferente, a noção de papéis sociais múltiplos, já considerada com relação ao “responsável”.

Além disso, podemos ver um segundo encaixamento: o uso constante de verbos modais performativos, que têm o papel de atenuantes, afastando o animador ainda mais do personagem do qual se está falando. Segundo Goffman (ibid, p. 137-138),

em primeiro lugar, atenuantes e qualificadores apresentados na forma de verbos modais performativos (eu “gostaria”, “acho”, “poderia”, “espero” etc.) tornam-se assim possíveis, estabelecendo certa distância entre a figura e o seu aval. De fato, constrói-se uma dupla distância, pois presumivelmente alguma parte de nós permanece incondicionalmente por trás de nossa elocução condicional, caso contrário teríamos de dizer algo semelhante a “eu acho que eu acho...”. Assim, quando tropeçamos numa palavra e optamos por interromper o curso da fala pelo uso de uma interjeição como afirmação remediadora, do tipo “Opa! Eu me enganei”, ou “Eu quis dizer...”, estamos nos projetando na conversa como

animadores. Mas se trata de uma figura, mesmo assim, e não do verdadeiro animador; é meramente uma figura que, entre todas, é a que chega mais perto do indivíduo que anima a apresentação.

Vejamos os verbos em negrito na transcrição abaixo:

03	Mariana	eu sempre <b>gostei</b> de:: das matérias, né? português,
04		inglês (.)
05		e:: eu <b>pensei</b> muito >no mercado de trabalho em juiz de
06		fora também<.
08	Mariana	eu <b>entrei</b> :: <b>pensando</b> mais no mercado de trabalho,
12	Mariana	mas eu <b>pensei</b> ,
13		eu <b>não queria</b> sair de juiz de fora e::
14		a princípio eu <b>tinha vontade</b> de fazer: ↑comunicação
15		(.) e eu <b>achei</b> que o mercado aqui é muito seria muito
16		>difícil< (.) pra comunicação.
17		então eu <b>pensei</b> alguma coisa <u>nessa área</u>

Os verbos acima em negrito, empregados por Mariana, são usados como forma de distanciamento do próprio discurso, de forma a se afastar um pouco mais do papel de agente e se aproximar do papel de personagem. Todos eles se referem ao passado e isentam a professora de se posicionar no presente. Isso é possível porque, através das mudanças de *footing* podemos nos deslocar livremente no tempo e no espaço. Para explicar esse aspecto, Goffman (ibid, p. 138) cita Hockett (1963, p. 11).

(...) conforme recomenda Hockett (1963:11), torna-se possível o deslocamento irrestrito no tempo e espaço, de tal modo que nossa referência pode ser ao que fizemos, quisemos, pensamos etc., em algum ponto distante no tempo ou espaço, quando também ocupávamos uma capacidade social da qual não podemos mais desfrutar no presente e uma identidade que não mais sustentamos.

Para responder à pergunta feita, ela faz uma mini-narrativa, explicando sua escolha profissional. Mariana então contrasta questões racionais da escolha a questões sentimentais. Ela se projeta alternando entre um “eu emocional” e um “eu racional”, de forma a mostrar que sua escolha não foi feita apenas de acordo com seu gosto e sua vontade, mas também a partir de questões práticas relacionadas a sua carreira futura.

(Quadro 1 – Os “eus” da professora)

Footings da professora	Exemplos	
“Eu emocional”	03	eu sempre <b>gostei</b> de:: das matérias, né? português,
	04	inglês (.)
	13	eu <b>não queria</b> sair de juiz de fora e::
	14	a princípio eu <b>tinha vontade</b> de fazer: †comunicação
“Eu racional”	05	e:: eu <b>pensei</b> muito >no mercado de trabalho em juiz de
	06	fora também<.
	08	eu entrei:: <b>pensando</b> mais no mercado de trabalho,
	15	(.) e eu <b>achei</b> que o mercado aqui é muito seria muito
	16	>difícil< (.) pra comunicação.
	17	então eu <b>pensei</b> alguma coisa <u>nessa área</u>

São as escolhas dos verbos performativos modais que constroem a diferença do “eu emocional” e do “eu racional”. Se ao projetar o “eu emocional” Mariana seleciona verbos ligados a questões sentimentais, ao projetar o “eu racional” ela usa verbos ligados a idéias. As questões práticas que a levam a fazer Letras, de acordo com o trecho acima, são o mercado de trabalho, a cidade e a área de conhecimento, enquanto as questões emocionais envolvem a área de conhecimento e a cidade.

Ao tomarmos o primeiro trecho da narrativa (das linhas 03 a 10), podemos verificar que a professora o encerra com o seguinte comentário:

10	Mariana	†mas eu me identifiquei.
----	---------	--------------------------

A frase da professora é opositiva, demonstrando que se identificar com o curso de Letras não era algo esperado nem por ela mesma. O que ocorre aqui é a contraposição do “eu emocional” com o “eu racional”, já que o curso de Letras inicialmente deveria ter seu lugar marcado apenas no racional e não no emocional.

Observando os dados, vemos que a narrativa de Mariana é interrompida na linha 11 quando, após mostrar que ela se identificou com o curso, Mariana se projeta de maneira diferente. Ela interrompe o *footing* de narrativa para fazer uma exclamação sobre um “eu presente” ou “eu remetente” segundo nomenclatura de Goffman (2002, p. 142) – já que até agora ela estava falando apenas de um “eu passado”:

obviamente, quando, em vez de dizermos algo nós mesmos, optamos pelo relato do que o outro disse, estamos mudando nosso *footing*. E o mesmo ocorre também quando mudamos do relato de nossos sentimentos atuais, os sentimentos do “eu



remetente”, para sentimentos que já tivemos, mas que não mais endossamos. (De fato, uma troca de código às vezes funciona como uma marca dessa mudança.)

Como vemos, até agora, Mariana falava de um “eu passado”. Na linha abaixo, Mariana fala do “eu remetente”.

11	Mariana	ado:ro, †gosto mesmo de dar aula.
----	---------	-----------------------------------

Mariana interrompe a narrativa para dizer que gosta do que faz, como forma de justificar que sua escolha, apesar de não ter seguido seu “eu emocional”, foi acertada. Ou seja, Letras hoje já faz parte do “eu emocional” da professora, enquanto que no passado isso não era possível. O fato interessante, todavia, é que logo após afirmar estar satisfeita com sua escolha Mariana retoma o *footing* da narrativa, mas com uma conjunção adversativa que vai demonstrar justamente uma oposição ao que ela acaba de afirmar.

12	Mariana	mas eu pensei,
13		eu não queria sair de juiz de fora e::
14		a princípio eu tinha vontade de fazer: †comunicação

Desta forma, sua escolha de retomar a narrativa justamente contando que inicialmente queria fazer comunicação, mas mudou de opinião devido ao mercado de trabalho de Juiz de Fora, leva a uma idéia oposta ao que expressou no trecho anterior. Tal oposição nos faz crer que, na verdade, Letras não faz parte do seu “eu emocional”, como havia afirmado.

Observemos agora as linhas 15 e 16:

15	Mariana	(.) e eu <b>achei</b> que o mercado aqui <b>é</b> muito <b>seria</b> muito
16		>difícil< (.) pra comunicação.

Nessa parte, Mariana começa a frase se projetando no passado (“eu achei”) e embora ela não se coloque no presente, ela acaba trazendo a situação para o presente (“é”) em oposição à situação passada (que ela rapidamente reformula – “seria”). Trazer a situação para o presente, aqui, parece ser uma tentativa de se projetar junto da situação, para uma explicação presente de continuar sendo uma professora. É como se ela pensasse ainda na possibilidade de atuar na área de

Comunicação, mas como o mercado de trabalho em Comunicação era e ainda é, segundo ela, difícil, ela prefere continuar confiando nos aspectos racionais, o que a leva a continuar sendo professora (já que o curso de Letras oferece a ela um mercado de trabalho razoável – conforme ela diz na linha 18).

18	Mariana	que (.) me desse um: mercado de trabalho razoável ( ).
----	---------	--

Inicialmente, Mariana justifica sua escolha baseando-se primeiro nas matérias das quais gostava e, depois, no mercado de trabalho em Juiz de Fora.

03	Mariana	eu sempre gostei de:: <b>das matérias, né? português,</b>
04		<b>inglês (.)</b>
05		e:: eu pensei muito >no <b>mercado de trabalho em juiz de</b>
06		<b>fora também&lt;.</b>

Todavia, Mariana inverte a ordem, passando a deixar o mercado de trabalho como primeiro motivo de sua escolha e as matérias como um motivo extra. Vejamos as linhas 08 e 09:

08	Mariana	eu <u>entrei</u> :: pensando <b>mais no mercado de trabalho,</b>
09		<b>do que (nas próprias) matérias,</b>

No trecho acima, podemos ver que a professora confronta a sua projeção inicial feita em sua fala “eu sempre gostei de:: das matérias, né? português, inglês (.)” (linhas 03 e 04) na qual ela insinua que a escolha do curso de Letras se deu devido ao seu gosto por Português e Inglês, diminuindo a possibilidade do curso de Letras fazer parte de sua vontade ou do seu “eu emocional” e aumentando o valor dado ao mercado de trabalho. A partir deste trecho, Mariana não cita novamente as matérias como motivo de sua escolha. Mas ela usa um termo mais abrangente para se referir a elas:

17	Mariana	então eu pensei alguma coisa <u><b>nessa área</b></u>
----	---------	---

Ela coloca as matérias como parte integrante de uma “área” e não de um curso determinado fazendo com que Letras não seja uma escolha específica, isto é, é uma escolha sem um motivo especial.

Em contraposição, o mercado de trabalho é mencionado por mais duas vezes (nas linhas 15 e 18):

15	Mariana	(.) e eu achei que o <b>mercado</b> aqui é muito seria muito
16		>difícil< (.) pra comunicação.

18	Mariana	que (.) me desse um: <b>mercado de trabalho</b> razoável ( ).
----	---------	---

Tal fato mostra ter sido o mercado de trabalho o motivo de maior peso para a escolha de Mariana. Na verdade, ao contrapor o mercado de trabalho com as matérias, ela está de novo mostrando o conflito do “eu emocional” (as matérias que ela gosta) com o “eu racional” (o mercado de trabalho).

O discurso analisado na entrevista ecoa uma dicotomia facilmente encontrada na sociedade atual: a escolha profissional pautada por determinações do mercado, em contraposição à escolha afetiva. Esta tendência na escolha profissional poderia se associar à insatisfação pessoal no trabalho e a fatores que dificultam o bom relacionamento no ambiente profissional.

#### 4.2.1.1

##### **Motivo da escolha profissional: notas expandidas**

Ao verificar as notas expandidas, é possível encontrar alguns trechos nos quais Mariana fala sobre seu gosto pelas matérias escolares.

O primeiro trecho refere-se a uma conversa na turma B da sexta série.

Um aluno fala: – A aula tá demorando acabar!

Outro aluno responde: – Aula chata é assim mesmo!

Karina: – Nossa, professora, é mesmo. Como é que cês foi gostar de Inglês?

Mariana: – Não sei como é que cês gostam de Matemática. Eu detesto Matemática! (NE004)

Apesar de não afirmar que gosta de Inglês, Mariana vai contra o comentário dos alunos, dizendo não gostar de Matemática.

No corredor, mais uma vez ela comenta comigo:

– Odeio Matemática! (NE004)

Na semana seguinte, durante a aula da sétima série A, a professora conversa comigo enquanto os alunos fazem o exercício. Novamente, ela cita sua preferência em relação às matérias escolares.

A professora então fala comigo que adora História. Eu falo que também gosto mas que não tive bons professores de História no Ensino Fundamental. Ela me pergunta se eu dou aula e eu falo que dou aula de Inglês instrumental em um projeto da universidade. (NE006)

Nos trechos acima, Mariana não menciona nenhuma matéria diretamente relacionada ao curso de Letras (Inglês, Português ou Literatura). No entanto, ela contrapõe Matemática e História como matérias que representam áreas de estudo diferentes. É como se, ao mesmo tempo, ela demonstrasse gostar da área de Ciências Humanas e descartasse a possibilidade de se envolver com a área de Ciências Exatas.

Apesar de não afirmar diretamente, o que parece é que Mariana confirma o que disse na entrevista, demonstrando que a área de estudo foi um fator importante para sua escolha.

Quanto ao mercado de trabalho, Mariana também não o cita diretamente. Todavia, temos a confirmação da amplitude do mercado de trabalho em Letras em Juiz de Fora pela quantidade de trabalho que Mariana tem.

Conforme a professora menciona na entrevista, ela dá aula em três redes de ensino: particular, municipal e estadual. Assim, ela leciona o dia inteiro, nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Mariana então me disse que nas segundas-feiras ela dá 15 aulas e nas terças 14 aulas, mostrando o tanto de aulas que ela dá, já desde o início da semana. (NE003)

Mariana justifica que a quantidade exagerada de trabalho se deve à baixa remuneração.

No corredor ela fala de novo que deviam ensinar Inglês instrumental nas aulas de didática e comenta: “Se pelo menos a gente ganhasse melhor e pudesse trabalhar um pouco menos, aí a gente podia fazer uns cursos”. (NE006)

Assim, a junção da baixa remuneração com a falta de tempo, gera um cansaço que atrapalha a produtividade dos professores.

Entrei na sala dos professores às 6:55 h, onde já se encontravam alguns professores, inclusive a Mariana. Sentei e ela, cansada, comentou comigo: “Nossa, tô sem coragem. Tô sem coragem para dar aula hoje.” E, depois de uma longa pausa continuou: “Podia ter reunião comigo hoje! Tô sem coragem e ainda tenho 15 aulas hoje.” (NE006).

Apesar da baixa remuneração e da excessiva carga horária, a professora de fato dá aulas o dia inteiro, o que confirma que a área oferece um amplo mercado de trabalho. Porém, há ainda outro fator, de acordo com Mariana, que interfere quando se trata de gostar de dar aulas: o comportamento dos alunos.

Disse que gosta de trabalhar com adolescentes mas que na outra escola do estado onde ela havia trabalhado ela não gostava. Justificou que na outra escola os alunos ameaçavam e agrediam professores, e que às vezes ela saía de lá chorando, com medo. (NE004)

O que vemos nos trechos acima é que apesar de Mariana dizer que gosta do que faz, ela também apresenta fatores contra, como a baixa remuneração e a falta de tempo tanto para preparar as aulas, quanto para se aprimorar.

A meu ver, a análise acima vem confirmar que a escolha de curso baseada nas possibilidades de se conseguir um emprego não garante satisfação pessoal, na medida em que certos empregos exigem uma dedicação de tempo excessiva, para que o profissional atinja o nível de vida desejável ou, algumas vezes, necessário.

#### 4.2.2

#### Experiência profissional prévia à graduação

Passemos agora à segunda pergunta feita:

19	Fernanda	e você já tinha tido alguma experiência com:: ↑ a sala de
20		aula?
21	Mariana	não:.
22		antes de escolher o curso de letras não.
23		eu <u>tenho</u> (.) alguns parentes que são professores.
24	Fernanda	humhum
25	Mariana	entendeu?
26		então já tinha assim um <u>contato</u> .
27		já conhecia, é::
28		já tinha uma idéia de como seria - minha rotina

Ao perguntar se Mariana já tinha tido alguma experiência com a sala de aula, sua primeira resposta é negativa. “não:.” (linha 21). Ou seja, Mariana não tinha tido nenhuma experiência como professora (o que significa dizer que a escolha de curso não se deu pela experiência na área).

21	Mariana	não:.
22		<b>antes</b> de escolher o curso de letras não.

Na linha 22, ela insere um marcador temporal “antes” para confirmar que ela não tinha tido experiência com a sala de aula apenas antes de iniciar o curso de Letras (embora ela não afirme diretamente, o que ela parece fazer aqui é afirmar que, durante o curso, ela teve alguma experiência na sala de aula). Novamente a dêixis temporal está presente, demonstrando uma mudança de *footing*, através da oposição entre passado e presente.

O “eu” imediato da pessoa que anima parece estar inevitavelmente envolvido de alguma maneira – podendo ser chamado de “eu remetente”. Assim, a dêixis em relação a tempo e lugar também está geralmente presente. (Goffman, 2002, p. 137)

Mariana então usa a experiência do outro como forma de mostrar que, mesmo não tendo nenhuma experiência na área, sua escolha foi baseada em fatos, em questões que ela conhece.

23	Mariana	eu <u>tenho</u> (.) alguns parentes que são professores.
----	---------	--

Embora ela nunca tivesse dado uma aula, ela tem parentes que são professores, o que fez com que ela soubesse, através deles, a realidade que viveria como professora. E é assim que ela justifica seu “conhecimento” da área:

26	Mariana	então <b>já tinha</b> assim um <u>contato</u> .
27		<b>já conhecia</b> , é::
28		<b>já tinha uma idéia</b> de como seria – minha rotina

Na linha 26, ela transfere o contato de seus parentes para si. A repetição de “já” nas linhas seguintes, bem como a substituição verbal são fatores interessantes de serem notados. Na linha 26, quando ela diz que já tinha contato, ela responde à

pergunta feita, todavia, substitui o verbo usado na pergunta “ter experiência” por “ter contato”. Ou seja, embora ela não tivesse experiência, ela tinha contato, o que significa que a profissão não era desconhecida para ela. Então, ela coloca o contato dos parentes como sendo o conhecimento que ela possuía da área. Mas, em seguida, ela refaz a frase e, substitui “conhecer” por “ter uma idéia”. Ou seja, embora a experiência dos parentes tenha sido relevante para ela como parâmetro para saber como seria sua carreira profissional, isso não foi suficiente para determinar seu futuro profissional (serviu apenas para trazer uma idéia de como seria futuramente).

As notas expandidas não oferecem nenhum comentário que possa ser relacionado a esse trecho da entrevista.

Todavia, como mestrandas, acredito que a experiência profissional prévia à escolha do curso, ou pelo menos uma inserção no futuro ambiente de trabalho antes do período de atuação é uma das maneiras que temos de observar o ambiente para o qual estamos nos formando, de forma que a escolha do próprio trabalho, bem como do local de trabalho possam levar em consideração fatores já de nosso conhecimento (tanto os fatores positivos, quanto os negativos).

#### 4.2.3

##### Escolha dos locais de trabalho

A pergunta seguinte está relacionada à escolha dos locais de trabalho:

29	Fernanda	humhum. e:: como você escolheu os lugares que você ia
30		↓trabalhar:::? ↓como é que <u>foi</u> ?
31	Mariana	ah não.
32		isso: foi de acordo com o que foi: surgindo ↓assim.
33		hoje eu já é,
34		já é uma escolha.
35		hoje o lugar que eu trabalho eu que escolhi <u>mesmo</u> .
36		mas a: a princípio <u>não</u> .
37		o que foi aparecendo a gente vai pegando - tudo.
38		e depois quando eu passei no concurso do estado e da
39		prefeitura,
40		aí você fica mais(.) <u>é</u> :: mais à vontade.
41		cê pode escolher, né?
42		aí eu escolhi. é::

43		geralmente a gente escolhe por informações
44		"ah, já trabalhei em tal colégio,
45		é bom, é: os alunos são bons."
46		é: o público, né,
47		o tipo de aluno trabalhado
48		↓bom, é tranquilo.

Mariana começa se reportando ao passado:

32	Mariana	isso: <b>foi</b> de acordo com o que <b>foi</b> : surgindo ↓assim.
----	---------	--

Mas, suspende momentaneamente o *footing* e passa a falar da escolha das escolas nas quais trabalha atualmente.

33	Mariana	hoje eu já <b>é</b> ,
34		já <b>é</b> uma escolha.
35		hoje o lugar que eu <b>trabalho</b> eu que escolhi <u>mesmo</u> .

Tal suspensão demonstra uma oposição não só temporal (passado *versus* presente), mas também uma oposição de oportunidade de escolhas. Se, no passado, Mariana tinha que trabalhar no local que "surgisse", no presente, o local de trabalho é, de fato, escolha própria. A repetição de "hoje" serve ainda para reforçar a oposição entre passado e presente mencionada.

Para retomar o *footing* que ela havia suspenso, Mariana usa uma sentença opositiva.

36	Mariana	mas a: <b>a princípio não</b> .
----	---------	---------------------------------

Tal sentença demonstra claramente um retorno ao passado, ou seja, à escolha inicial de Mariana. O que podemos ver aqui é que, nesse "jogo" estão presentes dois animadores do discurso. Para Goffman (2002, p. 139),

se acontecer de estarmos narrando uma história ou algo acontecido há muitos anos, quando éramos um tipo de pessoa que não somos mais, então o "eu" em "Eu disse, feche a janela" está ligado a nós – a pessoa presente – meramente através da continuidade biográfica, algo sobre o que se pode compreender muito ou pouco, e nada mais do que isso. Em tal caso, pode-se dizer que dois animadores estão envolvidos: o que está fisicamente animando os sons que são ouvidos e um animador encaixado, uma figura inserida em uma afirmação e cuja



presença se dá somente no universo sobre o qual se está falando, não no universo no qual a narração em curso acontece.

A partir de então, ela relata as “escolhas” do passado.

37	Mariana	o que foi aparecendo a gente vai pegando - tudo.
38		e depois quando eu passei no concurso do estado e da
39		prefeitura,
40		aí você fica mais(.) é:: mais à vontade.
41		cê pode escolher, né?
42		aí eu escolhi. é::
43		geralmente a gente escolhe por informações

Porém, o que é interessante notar no trecho acima é que, embora Mariana esteja relatando um fato passado, há alternância entre passado e uma marcação atemporal. O que é possível perceber é que todas as vezes que ela usa uma marcação atemporal o sujeito é indefinido (“a gente” ou “você”), enquanto o passado refere-se a um “eu” agentivo.

(Quadro 2 – Agentividade)

“Eu” – agentivo	“quando <b>eu passei</b> no concurso” (linha 38)
	“aí <b>eu escolhi</b> . é::” (linha 42)
“Você” / “a gente” – indefinido	“ <b>a gente vai pegando</b> ” (linha 37)
	“aí <b>você fica</b> mais(.) é:: mais à vontade.” (linha 40)
	“ <b>cê pode escolher</b> , né?” (linha 41)
	“ <b>a gente escolhe</b> por informações” (linha 43)

Após afirmar que as escolhas são feitas por informações, Mariana encaixa a fala de um sujeito ausente e indeterminado. Segundo Goffman (ibid, p. 139),

ao usar a segunda ou terceira pessoa em lugar da primeira, podemos contar o que uma outra pessoa disse, alguém presente ou ausente, humano ou mítico. Podemos encaixar um falante completamente diferente no corpo da nossa elocução.

E é esse o recurso que Mariana emprega:

44	Mariana	“ah, já trabalhei em tal colégio,
45		é bom, é: os alunos são bons.”

O que ela faz aqui é acrescentar os comentários de um sujeito ausente e indeterminado, como forma de justificar a maneira como escolhe seu local de

trabalho. Como é possível observar, as informações dadas por outras pessoas é o fator levado em consideração na hora da escolha. Mariana não menciona sua experiência pessoal ou seu conhecimento como forma de auxiliar na sua decisão. O que conta, portanto, é a opinião de terceiros, não sendo a escolha tão pessoal quanto ela afirma. Em seguida, ela acrescenta os “elementos” que julga importantes na hora de escolher o local de trabalho:

46	Mariana	é: <b>o público</b> , né,
47		o <b>tipo de aluno</b> trabalhado
48		↓ <b>bom</b> , é <b>tranquilo</b> .

O “público”, como ela coloca inicialmente, é o fator principal para sua escolha. Ela reformula sua frase, explicando que o público são os alunos e que, para uma escola ser boa para se trabalhar, os alunos têm que ser bons e tranquilos.

Interessante notar que, como professora, Mariana preocupa-se apenas em saber sobre os alunos que estudam no local onde irá trabalhar. No entanto, importantes questões didáticas, que envolvem desde instalações apropriadas, até a aquisição ou confecção de material didático, bem como a atuação da diretoria no processo educacional não são levadas em consideração.

#### 4.2.3.1

##### **Escolha dos locais de trabalho: notas expandidas**

Conforme vimos na análise da entrevista, Mariana faz uma oposição entre passado e presente, sendo o passado o tempo no qual ela não podia optar por onde trabalhar, enquanto o presente representa sua escolha do local de trabalho.

De fato, as notas expandidas confirmam que o local onde Mariana trabalhava antigamente era menos agradável que o atual, como vemos em uma conversa durante a aula da sétima série A (conforme já mencionado na seção 4.1.1).

[Mariana] Disse que gosta de trabalhar com adolescentes mas que na outra escola do estado onde ela havia trabalhado ela não gostava. Justificou que na outra escola os alunos ameaçavam e agrediam professores, e que às vezes ela saía de lá chorando, com medo. (NE004)

Embora possamos observar desvios de comportamento por parte dos alunos na escola onde Mariana trabalha atualmente, eles não se comparam ao relato anterior relacionados a ameaças e agressões a professores.

A maior parte dos problemas de comportamento se referem a conversas e bagunças em sala de aula, como vemos abaixo.

A professora vai para a porta da sala e fica conversando com alguém que está do lado de fora. Os alunos, enquanto isso, ficam conversando.

Os alunos começam a fazer muito barulho e alguns ficam andando pela sala. A professora entra na sala e fala brava: “Gente, só um minutinho que eu tô atendendo uma mãe aqui e já já eu explico”.

Sai da sala e continua conversando.

Karina vira para mim e fala: – Tadinha, a moça deve tá arrependida de ter entrado nessa escola.

A bagunça continua e a supervisora entra na sala. Pede silêncio (...). (NE004)

Ainda assim, os problemas de comportamento são resolvidos com a ajuda das diretoras ou das supervisoras, como veremos:

Então a Marcele entra na sala, lê o nome de seis alunos e pede que eles saiam da sala, já com suas mochilas e materiais. Eles avisam que um dos alunos não está na sala e os cinco ficam na porta da sala, esperando. Enquanto isso, os outros alunos se mostram nervosos e os que estão em pé ficam tremendo.

A Marcele fala que a turma não tem tido um bom comportamento e explica que os cinco estavam sendo chamados por causa do comportamento na aula do dia anterior. Avisa que a turma vai ficar sem recreio por um bom tempo e sai da sala acompanhada dos cinco alunos.

Um aluno reclama com a professora e diz que não é justo ele ficar sem recreio se ele nem tinha ido à aula no dia anterior. A professora fala que a turma não tem bom comportamento há muito tempo. Ele então diz que é injusto a Marisa e outra aluna (cujo nome não me lembro) ficarem sem recreio, pois elas não conversam, nem fazem bagunça.

Essa outra aluna então fala com a professora que a outra professora, que é mais calma, não dá aula por causa da turma, fica o tempo todo de braços cruzados esperando silêncio e, no fim da aula, passa exercícios e manda eles fazerem sozinhos e pergunta para a professora (em um tom de indignação): “E o resto que quer aprender?”

A professora então pergunta: – Mas cê acha que a gente tem que agüentar isso?

A aluna responde: – Mas então tem que punir! (NE004)

Com exceção dos casos de comportamento acima mencionados, o que pareceu um pouco mais agressivo não ocorreu na aula de Inglês.

Na sala dos professores, uma professora, indignada, mostra a prova de um aluno toda escrita no verso. Os professores vêm a prova, ela explica que o que está escrito em letras maiores é o apelido do aluno. Embaixo, vem escrito na prova: “(enfia o pau no cú deles)→ dos professores”.

O professor de física comenta: “Ainda é burro! Não sabe nem que essa palavra não tem acento” e depois de um tempo fala “O lugar de se consertar ele é na CERESP <sup>1</sup>.” (NE007)

Apesar de o vocabulário ser tanto quanto agressivo, o aluno não oferece nenhuma ameaça formal aos professores (pelo menos, isso não é relatado por nenhum dos professores no momento em que eu estava presente).

Pelo que podemos notar, de fato, “o público” com o qual Mariana trabalhava na época da pesquisa era melhor e mais tranquilo que o relatado por ela na escola em que trabalhava anteriormente.

Esta análise me permitiu associar os posicionamentos e a experiência de Mariana ao clássico problema da disciplina escolar. Enquanto graduanda, este era um dos problemas que gerava insegurança. Todavia, penso atualmente que, a falta de disciplina normalmente advém da falta de interesse dos alunos pelos assuntos tratados em aula. Uma formação universitária voltada para um ensino que leve em consideração a realidade dos alunos pode facilitar o engajamento dos mesmos, diminuindo o mau comportamento. Outra questão sobre a qual é necessário refletir é o próprio conceito que permeia o termo “mau comportamento”. Isso porque, o que às vezes é visto por um professor como desvio de comportamento, pode ser visto por outras pessoas apenas como consequência de situações cotidianas pelas quais os alunos passam. Desta forma, a reflexão sobre as realidades dos alunos também pode modificar os conceitos pré-concebidos que trazemos mesmo antes da graduação.

#### 4.2.4

#### **O apoio dado ao ensino de Inglês**

Passemos agora para o próximo trecho, no qual confirmo as redes de ensino nas quais Mariana dá aula e, em seguida, pergunto sobre o apoio dado ao ensino de Inglês.

---

<sup>1</sup> Centro de Remanejamento de Presos

49	Fernanda	e você dá aula num colégio <u>particular</u> , é:: estadual e::
50	Mariana	tem o da prefeitu[ra].
51	Fernanda	[da prefeitura. é: e qual deles dá mais
52		apoio ↑ao inglês ↓(como) matéria?
53		(3.0)
54	Mariana	eu acho que o municipal.
55		pelo menos na escola que <u>eu</u> trabalho.
56	Fernanda	humhum
57	Mariana	eu acho que::[
58	Fernanda	[de todas elas, do: do municipal, dão
59		apoio, é?
60	Mariana	não, não, é. (.)
61		depende da escola, <u>assim</u> .
62		eu acho que não é a <u>rede</u> que define isso.
63	Fernanda	humhum
64	Mariana	entendeu?
65		eu acho que é <u>a</u> escola.
66		eu trabalho em três escolas da prefeitura.
67		uma me dá muito apoio
68		as outras, (.) indiferente.
69		mas aí eu acho também que todas as matérias são
70		indiferentes.
71		a escola não dá apoio para matéria nenhuma então, é.
72		eu acho, que eu sinto isso,
73		entendeu?
74		a escola que é boa que dá apoio <u>mesmo</u> quer dá apoio pra,
75		pra <u>qualquer</u> áreas.
76		são: diferentes.
77	Fernanda	[humhum
78	Mariana	[eu acho que depende da <u>escola</u> , da direção.

Segundo Mariana, o colégio municipal, dentre os colégios nos quais ela trabalha, é o que dá maior incentivo.

Todavia, ela não especificou se o apoio é dado pela rede municipal ou apenas pela escola municipal onde ela trabalha. Para esclarecer, perguntei a ela.

58	Fernanda	[de todas elas, do: do municipal, dão
59		apoio, é?
60	Mariana	não, não, é. (.)
61		depende <b>da escola</b> , <u>assim</u> .
62		eu acho que <b>não é a rede</b> que define isso.
63	Fernanda	humhum
64	Mariana	entendeu?
65		eu acho que é <u>a</u> <b>escola</b> .

Ela então explica que o apoio não é determinado pela rede de ensino, mas por escolas específicas. Todavia, para dizer isso, Mariana não se posiciona diretamente, ela faz, por duas vezes, uso do verbo modal performativo “acho” (linhas 62 e 65). Eu sinalizo minha participação e ela confirma meu entendimento.

63	Fernanda	humhum
64	Mariana	entendeu?

É interessante notar que, a confirmação do entendimento não é uma pergunta genuína já que Mariana prossegue sua fala, sem esperar por resposta. Então, ela repete sua opinião sobre o apoio recebido e exemplifica, usando sua estória para justificar sua opinião.

65	Mariana	<b>eu acho</b> que é <u>a</u> escola.
66		<b>eu trabalho</b> em três escolas da prefeitura.
67		uma me dá muito apoio
68		as outras, (.) indiferente.

Ao usar sua própria estória, Mariana se coloca como “personagem” do próprio discurso. Ela ocupa a posição social de professora e conta sua estória como forma de conceder autoridade a sua fala.

Observe que, quando tais elocuições são ouvidas, elas são ouvidas também como vindas de um indivíduo que não apenas anima as palavras, mas ocupa ativamente uma qualificação social determinada, sendo essa qualificação o que confere autoridade às palavras.

Muitas das elocuições, se não a maioria, no entanto, não são construídas segundo esse modelo. Ao contrário, como falante, representamos a nós mesmos pelo emprego de um pronome pessoal, em geral “eu”, sendo assim uma figura – uma figura numa afirmação – que serve como o agente, um protagonista numa cena descrita, um “personagem” numa anedota, alguém, enfim, que pertence ao universo sobre o qual se está falando, não ao universo no qual a fala ocorre. Uma vez empregado esse formato, cria-se uma flexibilidade surpreendente. (Goffman, 2002, p. 137)

Inicialmente ela se distancia do discurso através do verbo modal performativo “acho” e, logo em seguida, se aproxima novamente ao trazer sua experiência como prova de sua opinião. Ela então explica que apenas uma das três escolas municipais nas quais trabalha apóia o ensino de Língua Inglesa, enquanto as outras, mesmo sendo municipais, não se importam.

69	Mariana	mas aí eu acho também que todas as matérias são
70		indiferentes.
71		a escola não dá apoio para matéria nenhuma então, é.
72		eu acho, que eu sinto isso,
73		entendeu?
74		a escola que é boa que dá apoio <u>mesmo</u> quer dá apoio pra,
75		pra qualquer áreas.
76		são: diferentes.

No trecho acima, ela continua explicando o apoio dado. O que me parece, todavia, é que Mariana passa da falta de apoio ao ensino de Língua Inglesa, para a falta de apoio ao ensino, em geral: “todas as matérias são indiferentes” (linha 69) e “a escola não dá apoio para matéria nenhuma então” (linha 71).

Além do modalizador “acho” empregado na linha 69, ela usa mais dois modalizadores na linha 72: “acho” e “sinto”.

Na linha 74, ela emite sua opinião, dizendo que as boas escolas são as que apóiam todas as áreas de ensino.

E, para finalizar, ela faz um resumo da resposta.

78	Mariana	[eu acho que depende da <u>escola</u> , da direção.
----	---------	---

Se observarmos o trecho todo do diálogo entre as linhas 49 e 78, podemos notar que o apoio ao ensino (quer seja o de Inglês, quer seja de outras matérias) não é atribuído às pessoas, mas sim às instituições. Inicialmente ela nega que o apoio seja determinado pela “rede”, e o atribui à “escola”. No final, quando resume sua resposta, ela o atribui à “direção”. Apesar de começar citando o grupo mais abrangente e ir decrescendo, gradativamente (rede – escola – direção), Mariana não cita nenhuma pessoa como responsável nem pelo apoio, nem pela falta do mesmo. Desta forma, através de minha vivência como pesquisadora participante e também como micro-analista do discurso de Mariana, entendo que há uma indefinição reinante no sistema público de ensino. A partir da pesquisa realizada, é possível observar que não há uma consistência em relação aos procedimentos adotados pelos diversos coordenadores na escola pública observada. Parece-me que a participação das coordenações no processo de ensino e aprendizagem seja um campo de pesquisa necessário dentro da lingüística aplicada.

#### 4.2.4.1

##### **O apoio dado ao ensino de Inglês: notas expandidas**

Nas notas expandidas, tal qual na entrevista, Mariana afirma que o melhor lugar para se trabalhar é na escola municipal.

Ela pára perto de mim e fala sobre as diferenças entre trabalhar nas escolas do estado e da prefeitura. Disse que na prefeitura é melhor, porque as turmas são melhores e os professores têm direito de usar maior quantidade de xerox. (NE004)

Segundo ela, além das turmas serem melhores, a quantidade de material é maior.

Quanto ao apoio dado ao ensino de Inglês, nas notas expandidas, ele pode ser dividido em vários segmentos. Podemos observá-lo a partir das atitudes da coordenação da escola, dos outros professores ou dos pais.

O apoio dado pelos pais será tratado na seção 4.6. Aqui, nos deteremos aos trechos das notas expandidas que mostram as atitudes da coordenação e dos outros professores perante o ensino da Língua Inglesa.

Por parte da coordenação, há uma ligeira oposição de atitudes. Por um lado, vemos as supervisoras e diretoras interferindo de forma positiva para ajudar a professora a manter o controle da turma. Dessa forma, os próprios professores usam a coordenação como ameaça para que os alunos mantenham um bom comportamento.

A professora rebobina a fita e os alunos pedem para apagar a luz. A professora deixa, mas avisa que se eles conversarem ela vai acender a luz. O filme começa e ela faz chamada.

Os alunos ficam inquietos, conversam, olham para os lados, reclamam. A professora fala que quem conversar vai para a diretoria. (NE010)

Por outro lado, observamos por várias vezes a presença da coordenação interrompendo a aula para chamar a atenção dos alunos por problemas ocorridos em outros momentos e, algumas vezes, ocupando grande parte do horário da aula.

A supervisora Marcele entra na sala e pergunta se pode conversar com os alunos. Volta-se para os alunos e pergunta, de forma bruta: “Eu quero saber quem foi que disse que eu disse”.



Os alunos, assustados, ficam olhando para a supervisora, imóveis e demonstrando não estarem entendendo o que está acontecendo.

Depois de alguns segundos de silêncio a supervisora continua: “Eu quero saber quem foram as três meninas que disseram que eu disse. Eu fui bem clara. As três meninas que disseram que eu disse e que o Nuno colocou no jornal.”

Os alunos então começam a se entreolhar, assustados, e ainda sem entenderem o que estava acontecendo.

Marcele: – Hein gente? Quem são as três meninas que estavam na minha sala e que disseram que eu disse?

Então, três meninas levantam o dedo e uma delas começa a explicar que ela estava na sala da supervisora, mas que ela não sabia o que era que elas tinham dito.

A Marcelle então começa a falar de forma rígida com a turma, chama as três meninas para a frente da sala. Só então explica o que aconteceu. Fala para a turma que devido às fofoqueiras da sala (as três alunas) o Nuno, que também gosta de um fuxico, havia escrito em seu jornal que a professora de Educação Física (Elba) tinha sido expulsa do colégio, por ter mandado as três alunas para a supervisora, já que elas estavam matando aula. Explica o que é um professor efetivo e diz que a professora Elba só trabalhava na escola para completar carga horária e, como ela havia conseguido mais aulas na outra escola, ela não precisaria mais dar aulas no colégio. Avisa para os alunos terem cuidado com as três meninas e com o Nuno porque os considera perigosos por serem fofoqueiros e mentirosos. Conta que em outra escola já processou uma professora que falou mentira sobre ela e pergunta a eles o que eles acham que pode acontecer com os pais deles, já que os alunos são menores de idade (em forma de ameaça). Para terminar, avisa que pelo menos por um mês a turma vai ficar sem recreio, conversando com ela, para aprenderem a não fazer fofoca e que ela iria pensar se o jornal poderia continuar ou não. Pede desculpas à professora por ter interrompido a aula e diz que depois conversaria com os quatro fofoqueiros. (NE003)

A interrupção também é feita durante um teste, como vemos a seguir:

Uma mulher entra na sala. Pela conversa que ouvi na sala dos professores, pressuponho que seja Cláudia, outra diretora. Ela chama a atenção da turma pela quantidade de advertências que os alunos levaram. Fala com uma aluna que ela está suspensa, avisa a Marcela que a mãe dela está no colégio e que quando ela terminar o teste é para juntar o material para ir embora junto com a mãe. Pede à turma para prestar atenção aos modos de agir, antes que o colégio tome outras providências. Ela sai da sala e os alunos continuam o teste. (NE005)

Em oposição às interrupções feitas para chamar a atenção dos alunos, na sala dos professores foi possível ouvir uma professora reclamar da falta de atitude da coordenação perante um desvio de comportamento por parte de um dos alunos.

Cheguei à escola e fui direto para a sala dos professores, onde encontrei uma professora de Português, conversando com uma secretária (pedagoga aposentada). A professora estava exaltada, contando para a secretária que nenhuma providência tinha sido tomada em relação a um problema com um aluno da turma A. A conversa foi mais ou menos a seguinte:

PP (Professora de Português): – Eu falei com a Norma que eu não ia dar aula com aquele menino lá. Depois daquilo tudo não tomaram nenhuma providência e eu ia ser obrigada a agüentar desaforo e ainda ficar desmoralizada.

S (Secretária): – Nossa! Eles que tinham que ter feito alguma coisa. E a mãe dele? (NE004)

Por parte dos outros professores, não há consenso. Enquanto uns acreditam no potencial dos alunos, outros não dão crédito ao ensino de Inglês na escola.

Professor: – Não deixa a Marcele pegar no seu pé não que ela é muito chata. Além disso, essa professora de Inglês é uma droga, não sabe nada. É um nojo. Acha que manda no pedaço.

Aproveitei a oportunidade da conversa para buscar dados:

Eu: – Mas ela não é a única efetiva aqui?

Professor: – Não é efetiva nada!

Eu: – Mas tem outros professores de Inglês, não tem?

Professor: – Ih! Cada um pior que o outro. É uma porcaria. Além disso acho melhor você conversar com a Joana, que é a outra supervisora, porque a Marcele é doida. (NE002)

Em oposição ao descrédito visto acima, temos um professor que sugere que seja montada uma peça teatral em Inglês, para ser representada pelos alunos.

Um professor perguntou quem assistiu à peça de teatro feita por alunos de uma outra escola pública. A Mariana perguntou, com um tom duvidoso, se a peça tinha sido boa, e completou que em escola estadual é impossível trabalhar com teatro. O professor respondeu que a peça tinha sido ótima. Após a confirmação por outra professora, ele ainda comentou que em outro lugar onde ele tinha trabalhado (também escola estadual) ele tinha feito com os alunos uma peça em grego e sugeriu à Mariana que montasse com eles uma peça em Inglês. Ela respondeu que seria impossível, já que os alunos não se importam com nada. (NE003)

Como vemos acima, após a sugestão da peça de teatro a própria professora de Inglês demonstra descrédito em relação à capacidade dos alunos.

Apesar de na entrevista Mariana se restringir ao apoio, ou à falta do mesmo dado institucionalmente, podemos ver nas notas expandidas que as pessoas estão diretamente envolvidas interferindo positiva e negativamente no fluxo das aulas de Língua Inglesa.

Outros entendimentos que alcanço aqui, relacionados também a minha própria prática como professora é que o processo educacional não se restringe à sala de aula. Em relação aos professores, a própria sala de professores exerce influência sobre nossa prática, já que temos a oportunidade de refletir sobre os

comentários e as atitudes de nossos colegas, aceitando ou refutando sugestões e conselhos que podem transformar nossa atuação na sala de aula. As alianças que se constroem ou que deixam de ser construídas nas salas de professores também têm implicações pedagógicas na medida em que elas podem proporcionar um trabalho conjunto e interdisciplinar.

#### 4.2.5

##### O papel dos alunos

No trecho seguinte, pergunto sobre os alunos na intenção de saber a reação deles perante o ensino de Inglês. Todavia, Mariana demonstra dúvida sobre o que exatamente eu quero saber sobre os alunos, e me devolve o turno de fala, pedindo esclarecimentos.

79	Fernanda	e em relação aos alunos?
80	Mariana	qual é o melhor?
81	Fernanda	não, como que eles <u>reagem</u> à matéria:?
82	Mariana	eu acho que inglês é uma,
83		é: mais ou menos assim. (.)
84		tem aluno que gosta muito
85		e tem aluno que não gosta <u>muito</u> também.
86		é difícil um aluno a tanto faz,
87		>tem aluno que gosta muito
88		e tem aluno que <u>DETESTA</u> mesmo<.
89		mas geralmente eu não tenho problema assim de (.)
90		"ah não vou fazer de jeito nenhum",
91		"ah, num quero de jeito nenhum".
92	Fernanda	humhum
93	Mariana	não tenho grandes problemas não.
94		( ) mais pro natural mesmo.
95		tem quem gosta,
96		tem quem não gosta,
97		como todas as matérias.

Após esclarecer a dúvida, ela inicia sua resposta, já modalizando-a.

82	Mariana	<b>eu acho</b> que inglês é uma,
83		é: <b>mais ou menos</b> assim. (.)

Além do verbo modal “acho”, Mariana acrescenta outra expressão que irá servir de modalizador, distanciando ainda mais o animador de sua fala: “mais ou menos” (linha 83).

Nesse trecho, um dos recursos que Mariana utiliza é o paralelismo tanto sintático, quanto semântico. Vejamos as linhas abaixo:

84	Mariana	tem aluno que gosta muito
85		e tem aluno que não gosta <u>muito</u> também.

87	Mariana	>tem aluno que gosta muito
88		e tem aluno que <u>DETESTA</u> mesmo<.

95	Mariana	tem quem gosta,
96		tem quem não gosta,

Nas quatro primeiras linhas acima mencionadas, Mariana utiliza a estrutura “tem aluno que” e, nas duas últimas linhas, ela a substitui por “tem quem”. As frases são as mesmas, sendo que o que varia é o verbo que, semanticamente, demonstra afirmação ou negação: sempre a primeira sentença demonstra um sentimento positivo, enquanto a segunda demonstra um sentimento negativo. O que varia, neste caso, é a intensidade dos sentimentos. Nas linhas 84 e 85, “gosta muito” se opõe a “não gosta muito”, nas linhas 87 e 88, “gosta muito” se opõe a “DETESTA mesmo” e nas linhas 95 e 96, “gosta” se opõe a “não gosta”.

Mariana começa a resposta explicando a posição que os alunos tomam em relação ao ensino de Inglês. Porém, na linha 89, ela interrompe este *footing*.

89	Mariana	mas geralmente eu não tenho problema assim de (.)
90		“ah não vou fazer de jeito nenhum”,
91		“ah, num quero de jeito nenhum”.

Ela o interrompe para explicar que, apesar de ter alunos que não gostam da matéria, isso geralmente não representa para ela um problema de comportamento. E, para exemplificar os tipos de problemas que ela poderia ter, ela insere a voz de um sujeito ausente (como já havia feito anteriormente).

(...) podemos ver que, ao usar a segunda ou terceira pessoa em lugar da primeira, podemos contar o que uma outra pessoa disse, alguém presente ou ausente, humano ou mítico. Podemos encaixar um falante completamente diferente no corpo da nossa elocução. (Goffman, 2002, p. 139)

Além de ausente, tanto o sujeito, quanto a fala do mesmo, são hipotéticos, já que não se referem nem mesmo a algo que tenha ocorrido e que possa ser relatado. Na suposta fala, Mariana usa novamente o paralelismo, substituindo apenas “não vou fazer” (linha 90) por “num quero” (linha 91).

Logo após, ela reafirma que o fato de alguns alunos não gostarem de Inglês não faz com que ela enfrente problemas de comportamento em sala de aula, no sentido de que ela não precisa obrigar os alunos a fazerem as tarefas solicitadas.

93	Mariana	não tenho grandes problemas não.
----	---------	----------------------------------

O que muda nessa segunda afirmação, em relação à primeira, é que na primeira, ela diz que “geralmente” não enfrenta problemas (linha 89), enquanto na segunda, ela diz que não tem “grandes” problemas (linha 93).

Mariana termina a resposta comparando Inglês com as demais matérias.

95	Mariana	tem quem gosta,
96		tem quem não gosta,
97		como todas as matérias.

Mariana aqui mostra que o Inglês não é diferente das outras matérias. Há alunos que gostam e que não gostam em todas elas. Mariana coloca o gosto pelo Inglês no mesmo patamar das demais matérias. Tal assunto, que será retomado no próximo trecho da entrevista, é fundamental para o professor em formação e para o professor graduado e em serviço, já que acredito que o gosto dos alunos tem influência sobre o comportamento dos mesmos perante as matérias escolares. Ao mesmo tempo, acho que também é papel do professor incentivar o aluno, trazendo questões de relevância na vida dos mesmos. A falta de harmonia entre a vida e o que se estuda na escola gera certo desconforto por parte dos alunos, de forma que a matéria passa a ser algo chato que deve ser memorizado, em vez de ter utilidade real para as crianças.

#### 4.2.5.1

##### O papel dos alunos: notas expandidas

Quanto ao gosto dos alunos, Mariana afirma que alguns gostam de Inglês e outros não gostam, como em todas as matérias.

Ao perguntar para uma aluna qual a matéria que ela mais gosta e qual ela menos gosta, a Língua Inglesa não é mencionada em nenhum dos extremos.

No caminho para o colégio, Marlene [uma aluna] me grita e começa a conversar comigo. Fala que vai ter prova de História hoje, e que ela estudou: “decorei o livro todo!”. Perguntei quais são as matérias que ela mais gosta e menos gosta. Ela disse que a melhor matéria é Matemática e que ela tira notas boas em Matemática e que a pior é Português porque ela não entende nada. (NE007)

Porém, durante a aula, uma aluna demonstra não gostar de Inglês, como já visto antes (ver seção 4.1.1).

Um aluno fala: – A aula tá demorando acabar!

Outro aluno responde: – Aula chata é assim mesmo!

Karina: – Nossa, professora, é mesmo. Como é que cês foi gostar de Inglês?

Mariana: – Não sei como é que cês gostam de Matemática. Eu detesto Matemática! (NE004)

Quanto à facilidade demonstrada pela professora para fazer com que os alunos resolvam os exercícios passados, as notas expandidas parecem mostrar uma posição diferente da afirmada, pelo menos em relação aos deveres de casa. Na turma da sexta série B, a professora passa olhando os deveres de casa.

Pede aos alunos que abram os cadernos para olhar quem fez o dever de casa e completa:

Mariana: – Quem não terminou, que eu vi que é a maioria, vai terminando. (...)

Uma das alunas (Fabiana) começa a procurar algum aluno que tenha o texto da aula anterior:

Fabiana: – Você tem? Você tem? (espera resposta) Ninguém tem!

Outro aluno: – Eu vim na aula mas não copieei.

Um dos alunos pergunta à professora qual era o dever de casa e ela responde:

Mariana: – Pedi pra escrever todos os números de 1 a 100.

A professora continua olhando os cadernos e pára em um dos alunos.

Mariana: – Já olhei o seu?

Aluno: – Já.

Mariana: – Eu não olhei não. O “7” seu tá errado! Como é que eu posso ter olhado? É com N.

Continua olhando os cadernos e então comenta com a turma.

Mariana: – Gente, cês tão escrevendo tão errado! Muito errado mesmo! Impressionante. (NE003)

Em outra aula, na mesma turma a professora passa um trabalho para ser começado durante a aula e terminado em casa.

Karina: – Ela passou o abecedário duas vezes quase!

Fernando: – É que ela quer lembrar a infância, de escrever de A a Z. Professora, quem não acabar pode levar pra casa?

Mariana: – Pode

Fernando: – Então não vou fazer aqui não. Se pode levar pra casa...

A professora fica brava e chama a atenção da turma e fala que os alunos são muito preguiçosos.

Os alunos ficam quietos, copiando ou resolvendo o exercício e só às vezes um conversa com outro. (NE006)

Na semana seguinte, quando vai recolher o trabalho, vemos que vários alunos não o fizeram.

Vamos então para a 6B.

A professora passa recolhendo os trabalhos e comenta: “É impressionante como vocês falam ‘Não fiz não’ na maior cara de pau!”.

Alguns alunos chegam atrasados e ela deixa-os entrarem. O Fernando comenta: “É a primeira vez que eu chego atrasado e a professora deixa eu entrar”. (NE007)

Há momentos de exceção, nos quais os alunos de fato fazem as tarefas pedidas, como no caso abaixo.

Os alunos ficam traduzindo em silêncio e, quando alguém conversa, a professora chama a atenção. (NE007)

Como Mariana afirma na entrevista, a situação nas outras matérias não é muito diferente. Na aula de Português, o mesmo acontece.

Manda os alunos abrirem o livro na página 169 e pede um aluno para ler o exercício (que ela havia mandado fazer em casa). O aluno fala que não fez e ela então pergunta quem fez. Como só três alunos haviam feito, a professora fica nervosa e fala que, como castigo, além de terem que fazer o exercício, eles teriam que copiar o enunciado e as perguntas todas. (NE010)

O que podemos ver através das notas expandidas é que, tanto na aula de Português quanto na de Inglês, os alunos não participam como esperado. O que

vai contra o que Mariana afirma, no entanto, é que tanto ela, quanto a professora de Português não conseguem obrigar os alunos a fazerem as tarefas solicitadas.

Embora Mariana não tenha falado na entrevista sobre os deveres de casa, considero que eles também fazem parte dos trabalhos que ela pede para fazer. No caso, os alunos normalmente não o fazem, o que resulta em reclamações e punições (normalmente os alunos são penalizados em suas notas por não fazerem os deveres solicitados). Entendo que tanto a falta de estímulo em relação ao próprio exercício, quanto a falta de estímulo dado pela professora (que usa apenas a nota como forma de “incentivar” os alunos a fazerem os deveres), bem como a falta de acompanhamento por parte dos pais contribuem para que os alunos deixem de fazer as tarefas pedidas.

#### 4.2.6

##### O papel dos pais

Passo então da reação dos alunos para a reação dos pais em relação ao ensino de Língua Inglesa. A importância da participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem é um tema amplamente discutido, por isso foi interessante buscar ouvir o que a professora diria.

98	Fernanda	e os pais? eles têm alguma influência? ou::
99	Mariana	eu acho que os pais (.)
100		dão pouco valor ao inglês,
101		dão pouco é:: apoio em casa.
102		às vezes eu precisaria de mais (.)
103		porque eles são mais >preocupados com< a matemática, com
104		português:.
105	Fernanda	humhum. então você acha que eles dão apoio pras outras
106		matérias [e não dão pro inglês.
107	Mariana	[eu acho que sim.
108		eu acho que eles não se preocupam muito.
109		só quando a nota do aluno começa a cair que eles olham o
110		boletim.
111		">uai<, inglês?
112		mas, inglês?
113		↑matéria tão boba, né?
114		↑perdendo nota?"
115		eles (.) vêm aqui (.)
116		como aconteceu hoje, né?



117		o pai da garota da sétima série,
118		a mãe veio,
119		a menina tirou dois no segundo bimestre,
120		<u>agora</u> que ela tá vindo aqui (.)
121		pra vê porque tirou dois.
122		>quer dizer<
123		não acompanhou <u>prova</u> ,
124		não acompanhou <u>caderno</u> ,
125		↑ não tem noção que a menina não tá fazendo nada=
126	Fernanda	=desde o início, né?
127	Mariana	pois é.

Mariana mais uma vez inicia a resposta com o verbo modal performativo “acho” (linha 99). Ela dá sua opinião sobre a participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, usando um paralelismo sintático.

100	Mariana	dão <u>pouco</u> valor ao inglês,
101		dão pouco é:: apoio em casa.

Segundo Mariana, os pais não valorizam o Inglês, e não dão apoio suficiente em casa. Se observarmos as linhas 101 e 115, contrastando-as, vemos que Mariana usa o locativo “em casa”, em oposição a “aqui” (na escola):

101	Mariana	dão pouco é:: apoio <b>em casa</b> .
-----	---------	--------------------------------------

115	Mariana	eles (.) vêm <b>aqui</b> (.)
-----	---------	------------------------------

Ou seja, o lugar apropriado para os pais é em casa, enquanto a escola é o lugar apropriado para a professora. A ida dos pais à escola, nesse caso, me parece representar algum tipo de ameaça já que há a invasão do espaço da professora.

Ao prosseguir, Mariana então coloca o Inglês como sendo, para os pais, menos prestigiado em relação às outras matérias. Se, no trecho anterior, Mariana afirma que os alunos se comportam da mesma maneira perante todas as matérias, em relação ao apoio dos pais, o mesmo não acontece. Por isso, Mariana acha que a participação dos pais precisa ser maior.

102	Mariana	às vezes eu precisaria de mais (.)
103		porque eles são mais >preocupados com< a <b>matemática</b> , com
104		<b>português</b> ..

Então, confirmo a pouca ajuda oferecida pelos pais ao Inglês, em contraste com as outras matérias.

105	Fernanda	humhum. então você acha que eles dão apoio pras outras
106		matérias [e não dão pro inglês.
107	Mariana	[eu acho que sim.
108		eu acho que eles não se preocupam <u>muito</u> .

Por mais duas vezes, Mariana utiliza “eu acho” para responder. Ela afirma então que os pais não se preocupam muito. Porém, há uma exceção mencionada por ela.

109	Mariana	só quando a nota do aluno começa a cair que eles olham o
110		boletim.

Ou seja, para Mariana, o boletim, quando apresenta notas baixas, é o único fator que faz com que os pais se preocupem. Ela então usa o encaixamento, apresentando a fala de uma terceira pessoa que, embora se refira aos pais, é indeterminada.

111	Mariana	">uai<, <u>inglês</u> ?
112		mas, <u>inglês</u> ?
113		↑matéria tão boba, né?
114		↑perdendo <u>nota</u> ?"

Conforme afirma Goffman (2002, p. 142),

obviamente, quando, em vez de dizermos algo nós mesmos, optamos pelo relato do que o outro disse, estamos mudando nosso *footing*.

Ao “representar” o discurso dos pais, na verdade, Mariana muda seu *footing* e acaba representando sua idéia sobre o que os pais pensam. E, como ela coloca no discurso dos pais, Inglês é para eles uma “matéria tão boba” e, portanto, é inadmissível que os alunos obtenham notas baixas.

Para ela, a consequência da nota baixa é fazer com que os pais tenham que ir até a escola.

115	Mariana	eles (.) vêm aqui (.)
-----	---------	-----------------------

Para exemplificar, Mariana conta uma estória, que aconteceu no mesmo dia da entrevista:

116	Mariana	como aconteceu hoje, né?
117		o pai da garota da sétima série,
118		a mãe veio,
119		a menina tirou dois no segundo bimestre,
120		<u>agora</u> que ela tá vindo aqui (.)
121		pra vê porque tirou dois.

Para indicar a mudança de *footing*, ou seja, para mostrar que agora ela vai dar um exemplo, Mariana usa uma introdução: “como aconteceu hoje, né?” (linha 116). E então começa a contar que o pai de uma aluna da sétima série esteve no colégio. Porém, antes de terminar a frase, ela corrige, substituindo o pai pela mãe. As outras informações não são modificadas. Na sentença seguinte, ela substitui “garota da sétima série” por “a menina”. “Agora” se refere ao dia da entrevista, que foi feita no dia 26 de agosto, já no terceiro bimestre escolar. Mariana então usa um marcador discursivo (“>quer dizer<” – linha 122) para demonstrar que vai concluir a estória que está contando e, conseqüentemente, irá ou retomar o *footing* que havia sido suspenso, ou assumir um novo *footing*. Na visão de Goffman (ibid, p. 146),

freqüentemente, parece que, ao mudarmos de voz (...) não estamos exatamente encerrando o alinhamento anterior, mas o suspendendo temporariamente, com o entendimento de que ele será quase imediatamente restabelecido.

Nesse caso, Mariana indica o encerramento de um *footing* através da conclusão da estória e, em seguida cede momentaneamente seu papel de animadora à entrevistadora.

122	Mariana	>quer dizer<
123		não acompanhou <u>prova</u> ,
124		não acompanhou <u>caderno</u> ,
125		↑ não tem noção que a menina não tá fazendo nada=

Sua conclusão mostra que os pais não acompanham a aprendizagem de Inglês. Isso não quer dizer, necessariamente, que o procedimento seja diferente

com as outras matérias, todavia, do ponto de vista de Mariana, as outras matérias recebem mais apoio dos pais.

A pesquisa em relação ao papel exercido pelos pais me parece ser um campo amplo. A influência exercida pelos pais, tanto negativa quanto positivamente, é um fator relevante no que concerne às realidades vividas pelos alunos. Alguns aspectos vivenciados na sala de aula não podem ser explicados por fatores inerentes ao ambiente escolar. Muitas vezes, as explicações para os mesmos são externas ao processo educacional que se dá na escola. Portanto, o estudo das realidades que circundam a sala de aula pode enriquecer o entendimento do que acontece na sala de aula e no ambiente escolar de uma forma geral.

#### 4.2.6.1

##### **O papel dos pais: notas expandidas**

Ao observarmos as notas expandidas, o primeiro fator que podemos perceber é que não temos nenhum registro da participação ativa dos pais no cotidiano escolar. O que vemos é que, para a coordenação, os pais são convidados a ir à escola apenas nos casos de desvio de comportamento. É o que encontramos nos dois trechos abaixo:

A bagunça continua e a supervisora entra na sala. Pede silêncio, vira-se para um aluno (Fernando), que no momento não estava participando da bagunça e fala: “E você, sua mãe já esteve aqui semana passada e vai vir aqui amanhã de novo. Acho que ela não vai receber notícias boas não.” (NE004)

[Mariana] Falou com os alunos que ela precisaria sair para conversar com a mãe de uma aluna e que eu ficaria tomando conta. Os alunos ficaram quietos, mas por três vezes tive que pedir a alguns alunos que virassem para a frente ou que parassem de conversar.

Uma mulher entra na sala. Pela conversa que ouvi na sala dos professores, pressuponho que seja Cláudia, outra diretora. Ela chama a atenção da turma pela quantidade de advertências que os alunos levaram. Fala com uma aluna que ela está suspensa, avisa a Marcela que a mãe dela está no colégio e que quando ela terminar o teste é para juntar o material para ir embora junto com a mãe. Pede à turma para prestar atenção aos modos de agir, antes que o colégio tome outras providências. Ela sai da sala e os alunos continuam o teste. (NE005)

No mesmo trecho apresentado para mostrar a falta de apoio dada aos professores (seção 4.4.1), podemos observar uma professora de Português reclamando da atuação de uma mãe.

PP (Professora de Português): – Eu falei com a Norma que eu não ia dar aula com aquele menino lá. Depois daquilo tudo não tomaram nenhuma providência e eu ia ser obrigada a agüentar desaforo e ainda ficar desmoralizada.

S (Secretária): – Nossa! Eles que tinham que ter feito alguma coisa. E a mãe dele?

PP: – A mãe dá apoio. Arruma mais confusão ainda. Aí a Norma foi lá e conversou com a turma. Mas aí, sabe o que aconteceu? Tava a turma toda lá, menos ele. Ele chegou atrasado e foi entrando. Aí eu falei: “Ele está entrando só para ouvir o que você tem pra dizer, Norma!” Porque eu não ia deixar ele ficar na minha aula. Faz as coisas e não acontece nada e eu ainda tenho que agüentar marginal na sala. Mas ainda bem que ele chegou a tempo de ouvir o que ela tava falando com a turma.

S: – E eles apóiam? Os outros alunos?

PP: – Às vezes. Eles não fazem, mas acham bonitinho. E se não acontecesse nada, daqui a pouco ia ter um monte de marginal na sala.

S: – E aí, o que aconteceu com ele?

PP: – Aí a Norma falou com a turma e levou ele com ela e deixou ele fazendo exercício. Mas a mãe apóia! (NE004)

Além disso, pode-se ver que, mesmo quando convidados a ir ao colégio por causa do comportamento dos filhos, nenhum horário particular é agendado com os mesmos. Dessa forma, os professores precisam sair da sala, durante a aula, para conversar com os pais.

Os alunos começam a fazer muito barulho e alguns ficam andando pela sala. A professora entra na sala e fala brava: “Gente, só um minutinho que eu tô atendendo uma mãe aqui e já já eu explico”. (NE004)

A única exceção encontrada nas notas expandidas refere-se ao apoio dado pelos pais de uma aluna que tem problemas auditivos.

A professora ficou no fundo da sala conversando comigo. Falou que podia ser um dado importante para minha pesquisa o fato de ter uma aluna surda na sala, com a qual ela não consegue se comunicar. Disse que tanto ela quanto os alunos têm boa vontade com a aluna que é surda, mas que os alunos também não conseguem comunicar com ela. Perguntei se a aluna sabe LIBRAS. A professora respondeu que sim, mas que os professores não sabem. Perguntei se a professora havia recebido algum treinamento ou orientação para trabalhar com deficientes auditivos e ela disse que só ficou sabendo que tinha uma aluna surda quando entrou na sala e tentou falar com a aluna. Disse que não sabe se ela consegue acompanhar a aula, mas que ela tem o caderno completo e que faz todos os deveres, mas acha que ela tem ajuda em casa. (NE005)

Conforme podemos ver nas notas expandidas, os pais pouco participam no processo de ensino e aprendizagem dos filhos, cabendo aos mesmos comparecerem à escola apenas para ouvir as reclamações, seja por parte das supervisoras ou dos professores.

A importância da participação dos pais no processo educacional vem sendo negligenciada em muitas escolas. A política de participação da família, a meu ver, parece representar uma ameaça aos profissionais responsáveis pelo ensino na medida em que abre espaço para a colaboração, mas também para uma maior cobrança por parte dos familiares.

#### 4.2.7

##### A reação dos alunos

Volto então a perguntar sobre a reação dos alunos, e que “tipo de matéria” eles mais gostam.

128	Fernanda	e:: como que os alunos reagem à matéria? que tipo de
129		matéria que eles gostam mais::?
130	Mariana	eles não,
131		o que eles gostam menos eu acho que é sem dúvida a
132		gramática. (.)
133		até texto eles <u>gostam</u> bem de tentar traduzir
134		e quando eles conseguem começar a entender um <u>texto</u>
135		eu vejo que eles gostam,
136		que acham que é interessante:.
137		eles gostam de algumas atividades assim
138		eu acho que de vez em quando eles preferem fazer umas
139		atividades mais lúdica também.
140	Fernanda	(como?)
141	Mariana	é com <u>música</u> para pegar um pouco de pronúncia
142		ou então pegar a gramática
143		e trabalhar dentro de uma <u>música</u> . é::
144		eu faço às vezes,
145		na quinta série por exemplo, é::
146		pra aprender vocabulário, então,
147		eu faço tipo um café da manhã,
148		eles trazem as comidas que é pra aprender <u>vocabulário</u> ,
149		e isso sempre dá resultado <u>assim</u> ,
150		pra eles <u>estudarem</u> o vocabulário em casa,
151		vim sabendo o que que tem na escola pública,

152		isso eu acho interessante de vez em quando
153		e colocar isso pra dar um estímulo.
154		se ficar só por conta de gramática, gramática,
155		>gramática<,
156		essas crianças gostam (.)
157		sempre que fazem melhor.
158		a gramática é: mais (formal).

Em vez de responder o que eles gostam, Mariana responde que o que eles gostam menos é a gramática. Inicialmente, ela formula a frase “eles não,” (linha 130) mas, em vez de afirmar que eles não gostam de gramática, ela reformula a frase, e diz que gramática é o que eles gostam menos.

Os textos, como vemos através da resposta da professora, são usados para tradução. E, quando eles conseguem entender o texto, eles “gostam” (linha 135), ou melhor, “acham que é interessante” (linha 136).

Para responder a essa pergunta, há um certo tipo de gradação: Mariana começa falando do que eles não gostam, mas reformula a frase, dizendo o que eles gostam menos (gramática). Depois passa para o texto, que é algo que eles gostam. Porém, esse gostar fica amenizado, quando se dá atenção ao início da frase: “até texto” (linha 133). Este “até” mostra que o texto não está entre as atividades favoritas, mas eles “até” gostam, desde que consigam entendê-lo.

Para chegar ao que eles gostam, Mariana usa uma frase que separa o que eles preferem, das outras atividades.

137	Mariana	eles gostam de algumas atividades assim
-----	---------	---

E, só então, ela menciona as atividades preferidas, em um grupo mais abrangente.

138	Mariana	eu acho que de vez em quando eles preferem fazer umas
139		

Após dizer que os alunos preferem as atividades lúdicas, ela muda o *footing* e passa então a exemplificar o que chamou de atividades lúdicas, devido a minha interferência.

141	Mariana	é com <u>música</u> para pegar um pouco de pronúncia
142		ou então pegar a gramática
143		e trabalhar dentro de uma <u>música</u> . é::
144		eu faço às vezes,
145		na quinta série por exemplo, é::
146		pra aprender vocabulário, então,
147		eu faço tipo um café da manhã,
148		eles trazem as comidas que é pra aprender <u>vocabulário</u> ,

Interessante notar que, apesar de Mariana em um primeiro momento dividir as atividades em gramática, texto e atividades lúdicas, num segundo momento ela coloca o trabalho gramatical inserido na atividade lúdica. Quando ela cita a música como atividade lúdica, ela explica como trabalha a música que, no caso, pode ser usada para trabalhar pronúncia ou gramática, mesmo sendo a gramática o que os alunos gostam menos.

Outra atividade lúdica é o café da manhã, feito nas turmas de quinta série e que serve para “aprender vocabulário” (linha 146).

Ela fala, então, do resultado do café da manhã.

149	Mariana	e isso <b>sempre</b> dá resultado <u>assim</u> ,
150		pra eles <u>estudarem</u> o vocabulário <b>em casa</b> ,
151		vim sabendo o que que tem <b>na escola pública</b> ,
152		isso eu acho interessante <b>de vez em quando</b>
153		e colocar isso pra dar um estímulo.

Segundo ela, o café da manhã faz com que os alunos estudem o vocabulário em casa. O que é contraditório, todavia, é que Mariana não menciona nenhum resultado em termos do que é ensinado ou aprendido em sala de aula, durante a atividade, mas sim o que os alunos estudam sozinhos, em casa. É interessante perceber que Mariana tenta colocar que uma maneira de estimular os alunos é apresentar questões e atividades que envolvam o dia-a-dia dos mesmos. Todavia, pelo que vemos na maioria das suas aulas, as matérias trazidas não têm ligação com a vida cotidiana dos alunos.

Outra questão a ser levada em consideração, é o contraste de “sempre” e “de vez em quando”. Embora ela ache que essas atividades sempre dão resultados, ela apenas as faz de vez em quando.



#### 4.2.7.1

##### **A reação dos alunos: notas expandidas**

Na entrevista, Mariana coloca a gramática como sendo o que os alunos menos gostam. Na verdade, durante o mês de aulas observadas nenhuma das aulas dadas foi de gramática. Se tal procedimento tiver sido adotado em virtude do gosto dos alunos, a professora então se mostrou coerente com o que diz nesse trecho da entrevista.

Parou então ao meu lado e me explicou que está dando de 0 a 100 na sexta série porque eles não aprenderam na quinta e que vai continuar até 1000 (que é a matéria da sexta série). Disse que na sétima série, em algumas turmas ela começou do 0 e que na sétima A, que é a melhor turma (porque nas outras ninguém aprende nada) ela já ensinou até os bilhões. (NE003)

Contudo, em um dos trechos das notas expandidas a fala da professora entra em conflito com a abordagem adotada pela mesma.

A Natália, outra professora de Inglês, começou a conversar com a Mariana sobre o Simpósio de Professores. Disse ter assistido a um seminário muito bom sobre o ensino de Inglês. Mariana perguntou o que foi dito no seminário e a Natália respondeu que o que foi dito é o que eles já fazem mesmo. “Falou que tem que ensinar a gramática no texto, que tem que ensinar a ler e que não precisa dar um monte de nome para o conteúdo gramatical.” A Mariana discordou e disse que tem que ensinar gramática mesmo, porque foi assim que ela aprendeu. Disse que se os alunos não aprendem a gramática, então não vão aprender nada, sem a gramática. A outra professora concordou e então elas começaram a falar sobre casas. A Mariana então mostrou uma revista de artigos para casa, voltou-se para mim e disse sorrindo: “Estou montando minha casa e, como não tenho tempo, levo minhas revistas para todos os lugares. Aí, quando eu tenho um tempinho, quando mando os meninos fazerem um exercício, eu aproveito para dar uma olhada.” (NE003)

Apesar de Mariana advogar a favor do ensino de gramática, ela não o adota em suas aulas (pelo menos durante o mês de observação). O texto, segundo ela, é o que os alunos gostam, pelo menos quando o entendem. Porém, nenhum trabalho é feito em aula com o texto, sendo que duas tarefas são solicitadas: traduzir o texto ou responder perguntas em Português sobre o mesmo. A professora raramente interfere no trabalho dos alunos sendo que, na maioria das vezes, eles são requisitados a fazer os exercícios sozinhos.

Entramos na sala da sétima série A e, ao perceber que eu estava procurando um lugar para assentar, Marlene me ofereceu lugar ao lado dela.

Alguns alunos entregaram o trabalho de números para a professora.

Uma aluna pergunta: – Hoje você vai dar muita matéria?

A professora responde em tom irônico: “Não. Vou ficar a aula inteira à toa!” E completa, agora sem ironia: “Hoje a gente vai largar um pouco a gramática e vai pegar o livro.” (...)

A professora pega o livro e pede para abrir na página 22.

Mariana: – Eu vou fazer ao contrário. Vou deixar vocês fazerem sozinhos que, se eu bem conheço essa turma, vocês vão conseguir. (NE004)

As únicas interferências feitas pela professora se dão quando os alunos perguntam alguma coisa.

Um aluno pergunta o significado de uma palavra e o outro responde que é só olhar no final do livro. A professora responde que é só descobrir o significado, de acordo com o resto do texto. (NE004)

Também quando ela solicita que os alunos respondam perguntas sobre o texto, ela evita interferir no trabalho dos mesmos.

Depois de cinco minutos a professora volta e manda quem ainda não terminou os exercícios da aula anterior, terminar. Quem já acabou, ela manda “fazer três conjuntos de palavras (retiradas do texto) com os seguintes segmentos: moradia, trabalho e alimentação” e escrever o que entenderam do texto, quais informações conseguiram tirar e avisa: “não é para traduzir não, héin!”. (NE006)

Além das traduções de texto, a professora ensinou também os números, conforme ela havia me explicado.

Fomos para a sala da sexta série B. A aula começou às 7:20 h. A professora me apresentou e comentou: “Ela vai anotar se vocês falam muito!” e então fez a chamada. Durante a chamada, dois alunos ficaram perguntando se eu ia anotar se eles falam muito e perguntaram o que eu estava fazendo e porque eu estava anotando. Ao terminar a chamada, a professora falou:

Mariana: – Hoje nós vamos terminas os números.

Aluno: – E a tradução?

Mariana: – A tradução nós vamos terminar depois. Numbers.

Vira então para o quadro e escreve.

Numbers

200- two hundred

500- five hundred

345- three hundred and forty-five

786- seven hundred and eighty six

989- nine hundred and eighty nine. (NE004)

Após passar o número no quadro, a professora avisa: – É só copiar que depois eu vou explicar. (NE004)

A professora entra na sala, lê os números 100, 200 e 500 e pergunta: “Como seriam os outros números? 300? 400? 600?”

A turma respondeu bem baixo.

Mariana: – Todo mundo consegue escrever isso aqui? (referindo-se aos números 300, 400 e 600).

Aluno: – Escrever é fácil, só não dá pra falar!

Mariana leu os outros números do quadro e disse que o “and” é opcional.

Mariana: – Eu vou passar alguns para vocês fazerem para mim.

Passa alguns números no quadro e sai da sala. (NE004)

Quanto às atividades lúdicas mencionadas, o que podemos notar através das notas expandidas é que elas não acontecem com muita frequência.

Os alunos reclamam e a professora pede silêncio. Pergunta em que questão ela parou (alunos: “24”) e pergunta o que ela pediu para fazer. Corrige oralmente o exercício do livro. Uma aluna pede para ela passar a resposta no quadro e ela faz cara de ironia.

Como o texto fala sobre vampiros, os alunos pedem para ela passar o filme “Drácula”. Os alunos ficam conversando e sugerindo filmes. A professora decide que vai passar “Entrevista com o Vampiro” e pergunta para as alunas se é nesse filme que conta a vida inteira do drácula. A professora pede silêncio. Os alunos continuam discutindo sobre o filme e a professora fala que porque eles falam muito, ela já não tinha dado música para eles no semestre anterior e que se eles continuassem ela também não ia passar filme. (NE007)

Na verdade, pelo que Mariana diz, a atividade lúdica do primeiro semestre seria uma música, que não foi dada devido à conversa excessiva dos alunos. No segundo semestre, a atividade lúdica foi um filme, conforme pedido pelos alunos.

Às 9:55 h, Mariana levou os alunos da 7A para a sala de vídeo. Antes de começar o documentário (o mesmo da sexta série), ela muda uma aluna de lugar. Avisa aos alunos que eles vão assistir a um documentário sobre o conde Drácula e que depois vão fazer um trabalho sobre o documentário para o quarto bimestre. Fala um pouco sobre o documentário.

A professora rebobina a fita e os alunos pedem para apagar a luz. A professora deixa, mas avisa que se eles conversarem ela vai acender a luz. O filme começa e ela faz chamada.

Os alunos ficam inquietos, conversam, olham para os lados, reclamam. A professora fala que quem conversar vai para a diretoria. (NE010)

É interessante notar que Mariana atende ao pedido dos alunos, porém o material não é apropriado para a aula de Inglês, já que é legendado em Português e o som não é claro. Além disso, o filme é passado durante duas aulas

consecutivas, sem que os alunos saibam o propósito do mesmo ou qual atividade ou trabalho terão que fazer. A idéia de Mariana de passar o filme pedido pelos alunos, relacionado ao texto lido em aula é de grande valor, já que através do mesmo poderia ser possível trabalhar o vocabulário relacionado ao tema, bem como histórias típicas da Língua Inglesa. Porém, nenhum trabalho é feito inicialmente, tendo Mariana perdido a oportunidade de fazer um trabalho embasado e voltado para a aula de Inglês. Outro fator a ser observado é que Mariana decide passar o filme na turma da sexta série também, sem explicar o motivo, e sem ter nenhuma razão aparente para tal.

A professora chega na turma 6B e avisa que eles vão para outra sala. Leva os alunos para a sala de vídeo (uma sala com vídeo, TV, uma estante com várias fitas de vídeo e, na parede, vários cartazes com pensamentos enfeitam a sala). Eles ficam agitados e conversam muito.

A professora pede silêncio e avisa que eles vão assistir a um documentário sobre o conde Drácula e começa o filme. O filme é legendado e o som é impossível de ouvir, já que o filme é antigo. (NE010)

Como já apontei anteriormente, na sala dos professores, um professor sugere que Mariana faça uma peça em Inglês com os alunos (o que poderia ser feito como atividade lúdica). No entanto, ela descarta a possibilidade imediatamente.

Um professor perguntou quem assistiu à peça de teatro feita por alunos de uma outra escolha pública. A Mariana perguntou, com um tom duvidoso, se a peça tinha sido boa, e completou que em escola estadual é impossível trabalhar com teatro. O professor respondeu que a peça tinha sido ótima. Após a confirmação por outra professora, ele ainda comentou que em outro lugar onde ele tinha trabalhado (também escola estadual) ele tinha feito com os alunos uma peça em grego e sugeriu à Mariana que montasse com eles uma peça em Inglês. Ela respondeu que seria impossível, já que os alunos não se importam com nada. (NE003)

Como graduanda, o que percebo nos trechos das notas expandidas acima mencionados é uma desarticulação entre teoria e prática. Na verdade, a única “matéria” ensinada pela professora são os números. Todas as outras atividades são feitas pelos alunos sozinhos.

Como pesquisadora, penso que, durante a entrevista, Mariana tenta se projetar como a professora que idealiza ser. No entanto, durante as aulas, seu posicionamento prático e teórico demonstram posições opostas às que ela defende

na entrevista. Embora ela mencione a importância de se trazer a realidade dos alunos para as aulas, em nenhum momento da observação isso foi feito. Em relação ao trabalho com o texto, embora ela em um momento afirme para um dos alunos que o significado das palavras desconhecidas podem ser inferidos pelo contexto, em nenhum momento da observação ela ensina ou explica como a inferência pode ser feita. Além disso, nas demais aulas, ela demonstrou que sua prática corresponde a uma visão estruturalista da linguagem, tratando-a como algo estático e independente do contexto.

#### 4.2.8

##### O ensino da fala

Pergunto então sobre a prática da fala durante as aulas:

159	Fernanda	aí quando você faz esse tipo de atividade eles costumam praticar a fala também.
160		
161	Mariana	é. a fala também.
162		a <u>fala</u> em colégio público do estado
163		ela é <u>muito</u> difícil por causa do número de alunos em
164		sala.
165		então pra falar eu (.)
166		quando a gente vai trabalhar a fala
167		eu perco <u>muitas</u> aulas.
168		porque o aluno não pode falar uma vez só,
169		não adianta nada.
170		então às vezes eu perco <u>muitas</u> aulas.
171		então a fala,
172		principalmente no <u>estado</u> , que as salas são muito
173		grandes
174		é <u>muito</u> difícil de trabalhar.

Mariana, já de início, marca o local.

162	Mariana	a <u>fala</u> em colégio público do estado
-----	---------	--

Depois de marcar o local sobre o qual ela vai falar, ela então confere à fala o papel de sujeito da oração.

163	Mariana	<b>ela</b> é <u>muito</u> difícil por causa do número de alunos em
164		sala.

Ou seja, a fala é muito difícil. Mas, ela justifica tal dificuldade como sendo gerada pelo número de alunos em sala.

Ela muda então o *footing*, passando a ser, ela mesma, o sujeito.

165	Mariana	então pra falar <b>eu</b> (.)
-----	---------	-------------------------------

Todavia, ela resolve reformular a frase, mudando novamente o sujeito.

166	Mariana	quando <b>a gente</b> vai trabalhar a fala
-----	---------	--

Mariana, aqui, fala de um tempo não especificado (“quando”) e também de pessoas indeterminadas (“a gente”, que, inicialmente, pode referir-se a ela e aos alunos, ou a ela e aos outros professores, ou até mesmo a um “a gente” que indique apenas a indeterminação do sujeito).

Ela diz então que quando a fala é praticada, muitas aulas são perdidas. Todavia, quando ela diz que as aulas são perdidas, o sujeito volta a ser determinado, voltando a ser ela mesma o sujeito da ação.

166	Mariana	quando <b>a gente</b> vai trabalhar a fala
167		<b>eu</b> perco <u>muitas</u> aulas.

Ela muda o *footing* para emitir uma opinião pedagógica sobre o trabalho com a fala em sala de aula.

168	Mariana	porque o aluno não pode falar uma vez só,
169		não adianta nada.

Acima, vemos Mariana se posicionar novamente através de “eus” distintos. Ela usa a própria voz para falar por si mesma, mas ao mesmo tempo fala pelos alunos, e fala também por todos juntos.

(Quadro 3 – Outros “eus” de Mariana)

“Eu pessoal”	<b>eu</b> perco <u>muitas</u> aulas.
“Eu representante dos alunos”	porque <b>o aluno</b> não pode falar uma vez só,
“Eu representante da coletividade”	quando <b>a gente</b> vai trabalhar a fala

Mariana então repete a frase que já tinha dito, para demonstrar que irá retomar o *footing* que havia suspenso. Porém, ela dá um tom mais ameno à frase, ao acrescentar que “às vezes” ela perde muitas aulas:

170	Mariana	então às vezes eu perco <u>muitas</u> aulas.
-----	---------	--

Ela então resume a resposta, reforçando a dificuldade de se trabalhar a fala, nos colégios estaduais, principalmente.

171	Mariana	então a fala,
172		principalmente no <u>estado</u> , que as salas são muito
173		grandes
174		é <u>muito</u> difícil de trabalhar.

E, ao resumir, volta a afirmar que o fator que dificulta o trabalho da fala nas escolas estaduais é o número de alunos (que é retomado na frase “as salas são muito grandes” – linhas 172 e 173).

#### 4.2.8.1

##### O ensino da fala: notas expandidas

Nas notas expandidas, não foi possível encontrar nenhum relato do trabalho feito com a fala em sala de aula. Durante o mês de observação em nenhuma das aulas Mariana se dedicou à habilidade oral da língua. A única referência feita à fala vem do comentário de um aluno (mencionado na seção 4.7.1).

Mariana: – Todo mundo consegue escrever isso aqui? (referindo-se aos números 300,400 e 600).

Aluno: – Escrever é fácil, só não dá pra falar!

Mariana leu os outros números do quadro e disse que o “and” é opcional.

Mariana: – Eu vou passar alguns para vocês fazerem para mim. (NE004)

Pelo que foi observado, a professora não se preocupa em relação à capacidade dos alunos falarem o que está sendo ensinado. Sua prática pedagógica está orientada para a escrita.

Mais uma vez, retomo aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais (Maia, 2002), que traz para o ensino de Língua Estrangeira, duas sugestões: ou o trabalho das quatro habilidades, quando possível, ou a abordagem instrumental do ensino da Língua, voltada para a realidade dos alunos. Mariana, nas notas expandidas, não se mostrou familiarizada com a abordagem instrumental da Língua Inglesa:

A professora volta, fala comigo o nome de dois professores do FPL (faculdade onde estudou) e me pergunta se eu os conheço. Eu falo que não e ela então, voltando ao assunto anterior, fala que eles deviam ensinar Inglês instrumental na aula de didática, porque ela não sabe nem o que é isso. (NE006)

E o ensino das quatro habilidades também não é priorizado. Como ela argumenta, não é possível “perder” aulas para trabalhar a parte oral, já que não adianta os alunos repetirem uma vez só.

Mariana trabalha apenas a leitura e a escrita, mesmo assim, uma desarticulada da outra. Os alunos lêem os textos dos livros e, normalmente, respondem em Português. A parte escrita se restringe a copiar do quadro o vocabulário dado ou reescrevê-los.

O que podemos notar, como fator relevante de pesquisa, é a falta de uma teoria pedagógica que dê embasamento à prática adotada. Não trabalhar a habilidade oral não é uma escolha consciente: é apenas algo imposto pelas dificuldades de trabalho, de acordo com a professora. Essa análise apóia a necessidade de se articular teoria e prática em um processo crítico-reflexivo de formação de professores, na busca de uma atuação pedagógica mais coerente.

#### **4.2.9**

##### **O número de alunos**

Já que Mariana menciona o número de alunos em sala, aproveito a oportunidade para fazer uma pergunta mais específica.



175	Fernanda	qual é o número de alunos (geralmente)?
176	Mariana	trinta e <u>cinco</u> , tem turma de <u>quarenta</u> ,
177		>tem turma até de quarenta e cinco< (.) nessas escolas.
178		(.)
179		na, no <u>particular</u> ,
180		eu já tive turma de <u>setenta e oito</u> alunos. (.)
181		(.) o rendimento é::, é absurdo,
182		>assim< quase nenhum.
183		com setenta e oito alunos, cê tem aluno de todos os
184		níveis, (.)
185		é <u>muito</u> difícil você conseguir muito (.)
186		(os interesses) de <u>todos</u> assim. na maioria ( ).
187		e a fala fica prejudicada.
188		eu acho que a: a gramática é que funciona mais com um
189		número grande né?
190		que a gramática não tem problema (.)
191		e o, o texto também eu acho que funciona.
192		eu trabalho com um <u>grupo</u> de texto um ajuda o outro
193		e vejo que o vocabulário <u>vai</u> melhorando.
194		no início eles pegam um texto de inglês,
195		no início do ano,
196		e <u>quase</u> não sai nada.
197		no meio do ano e no final do ano (eles não precisam de
198		ajuda em nada) do vocabulário.
199		eles já vão passando a entender pelo <u>contexto</u> ,
200		já vão, (.) assim, (.) pelo menos é::,
201		é ter uma idéia do que que o texto fala sozinho,
202		sem ter: ºtanta influência minhaº.

Mariana inicialmente afirma que o número de alunos varia entre trinta e cinco a quarenta alunos, sendo que algumas vezes chega a quarenta e cinco.

176	Mariana	trinta e <u>cinco</u> , tem turma de <u>quarenta</u> ,
177		>tem turma até de quarenta e cinco< (.) nessas escolas.
178		(.)

O termo “nessas escolas”, empregado por ela na linha 177, contrapõe-se com a linha 179:

177	Mariana	>tem turma até de quarenta e cinco< (.) <b>nessas escolas.</b>
178		(.)
179		na, no <u>particular</u> ,

Isso quer dizer que a expressão “nessas escolas” exclui as escolas particulares, sobre a qual Mariana vai começar a falar.

180	Mariana	eu já tive turma de <u>setenta e oito</u> alunos. (.)
-----	---------	---

Além do contraste de espaços, há também um contraste temporal. Enquanto que ao falar das escolas públicas Mariana cita o que ocorre normalmente, ao falar da escola particular ela cita uma experiência pela qual passou.

Após falar sobre o número de alunos em sala, Mariana emite sua opinião, indo além da pergunta feita. Ela fala sobre o rendimento das turmas grandes.

181	Mariana	(.) o rendimento é::, é absurdo,
182		>assim< quase nenhum.

Então ela retoma o assunto anterior para explicar o porquê de o rendimento ser baixo. Segundo Goffman (2002, p. 110),

a entrada e a saída do assunto em si envolvem uma mudança de tom e uma alteração da capacidade social na qual os envolvidos pretendem atuar.

Ela havia mudado o tema, mas rapidamente ela volta a falar sobre o número de alunos em sala.

183	Mariana	com setenta e oito alunos, <b>cê</b> tem aluno de todos os
184		<u>níveis</u> , (.)
185		é <u>muito</u> difícil <b>você</b> conseguir muito (.)
186		(os interesses) de <u>todos</u> assim. na maioria ( ).

Quando Mariana diz que o nível dos alunos é diferente, o que faz com que seja difícil conseguir o interesse de todos eles, é interessante notar que o sujeito usado por Mariana corresponde a um sujeito indeterminado. “Você” ou “cê”, aqui, quer dizer qualquer professor, não necessariamente ela.

Logo após, ela retoma o *footing* que havia sido suspenso na pergunta anterior, voltando a falar do trabalho feito com a fala em sala de aula.

187	Mariana	e a fala fica prejudicada.
-----	---------	----------------------------

Nesse trecho, ela justifica novamente o motivo de não conseguir trabalhar a fala. Todavia, o que muda é que, ao comentar sobre o excessivo número de alunos em sala, ela enfoca principalmente a escola particular. Ao comentar sobre a dificuldade de trabalhar a fala, ela enfoca principalmente a escola pública. Porém, ao concluir neste trecho que a fala fica prejudicada, ela mistura os dois itens, justificando que a fala fica prejudicada devido ao excessivo número de alunos.

Ela continua sua resposta:

188	Mariana	eu acho que a: a gramática é que funciona mais com um
189		número grande né?
190		que a gramática não tem problema (.)
191		e o, o texto também eu acho que funciona.

Como podemos ver, Mariana retoma o *footing* que havia sido suspenso na linha 158, quando falávamos dos “tipos” de matéria preferidos pelos alunos.

158	Mariana	a gramática é: mais (formal).
-----	---------	-------------------------------

Ela afirma que, quando o número de alunos é grande, o mais fácil é ensinar gramática. Contudo, essa afirmativa vai justamente se opor à opinião da professora sobre o gosto dos alunos, nas linhas 131 e 132.

131	Mariana	o que eles gostam menos eu acho que é sem dúvida a
132		gramática. (.)

A questão do trabalho com o texto continua coerente, já que ela acredita que os alunos gostam de trabalhar com o texto (pelo menos quando conseguem entendê-lo).

O que vejo aqui, como pesquisadora observadora, é a complexidade do processo educacional. Nem sempre o que os alunos gostam é o que é o mais fácil para a professora. Nem sempre o que funciona para a professora, funciona para os alunos, já que eles podem não gostar, ou nem mesmo aprender.

Ela passa a explicar então o trabalho que ela geralmente faz com o texto:

192	Mariana	eu trabalho com um <u>grupo</u> de texto um ajuda o outro
193		e vejo que o vocabulário <u>vai</u> melhorando.
194		no início eles pegam um texto de inglês,
195		no início do ano,
196		e <u>quase</u> não sai nada.
197		no meio do ano e no final do ano (eles não precisam de
198		ajuda em nada) do vocabulário.
199		eles já vão passando a entender pelo <u>contexto</u> ,
200		já vão, (.) assim, (.) pelo menos é::,
201		é ter uma idéia do que que o texto fala sozinho,
202		sem ter: ºtanta influência minhaº.

Mariana assume a primeira pessoa como sujeito, quando ela explicita o que faz. Todavia, sua explicação não fica muito clara, a meu ver.

192	Mariana	<b>eu trabalho</b> com um <u>grupo</u> de texto um ajuda o outro
193		e <b>vejo</b> que o vocabulário <u>vai</u> melhorando.

Entendo que, uma das possibilidades é que Mariana trabalha com um conjunto de textos e um texto facilita a compreensão do outro. Porém, também é possível entender que “grupo” refere-se a alunos. Assim, os alunos trabalham em grupo e, para compreender o texto, um aluno ajuda o outro. Esse trabalho parece levar à melhora no vocabulário dos alunos.

A segunda interpretação parece mais plausível, de acordo com o que foi observado. Durante o período de observação, o que pude entender é que o trabalho em grupo propicia um desenvolvimento mútuo. Um aluno ajuda o outro e, juntos, fica mais fácil encontrar soluções para os exercícios propostos. Assim, a participação da professora se torna menor, enquanto a participação dos alunos aumenta, o que pode ajudar a impulsionar a motivação dos alunos.

Ela explica então que, no início do ano, os alunos têm dificuldade para compreender o texto.

194	Mariana	<b>no início</b> eles pegam um texto de inglês,
195		<b>no início do ano</b> ,
196		e <u>quase</u> não sai nada.

Isso contrasta com o que ocorre no meio e no fim do ano:

197	Mariana	<b>no meio do ano e no final do ano</b> (eles não precisam de
198		ajuda em nada) do vocabulário.
199		eles já vão passando a entender pelo <u>contexto</u> ,
200		já vão, (.) assim, (.) pelo menos é::,
201		é ter uma idéia do que que o texto fala sozinho,
202		sem ter: ¨tanta influência minha¨.

No meio e no fim do ano, os alunos já entendem o vocabulário e conseguem inferir significados através do contexto, sem precisar da ajuda constante da professora.

#### 4.2.9.1

##### O número de alunos: notas expandidas

Na seção acima, Mariana responde à pergunta feita em relação ao número de alunos. Ela inicia falando do número de alunos das escolas públicas e depois fala da escola particular.

Nas notas expandidas podemos ver a descrição do prédio, na qual a capacidade de alunos por sala é mencionada.

A sala da sexta série B tem carteiras para 31 alunos. Parte da parede é feita de tijolos abertos, de modo que é possível ver o que está acontecendo fora e dentro da sala de aula. A porta tem uma janela de vidro.

A sala da sétima série A é igual à da sexta série B, porém não há vidro na porta e a capacidade é de 27 alunos. (NE003)

Ou seja, nas turmas assistidas, o máximo é de 31 alunos. Assim, podemos acreditar que a dificuldade de trabalho com a fala se torna maior, de acordo com a fala de Mariana, nas escolas particulares, onde o número de alunos por sala é maior.

Mais uma vez, na entrevista, ela se coloca a favor do ensino de gramática, enquanto nas notas expandidas vemos que ela se coloca mais a favor do ensino do “texto”. A gramática, segundo as notas expandidas, normalmente não é aprendida pelo aluno.

Falou que ela já percebeu que os alunos sabem mais texto do que gramática. Disse que em outra escola, onde ela dá aula para todas as séries, ela percebeu que os alunos não lembram a gramática e, por isso, não sabem gramática; todavia, eles sabem texto.

Disse também que gosta de dar avaliações diversificadas: individuais, em duplas, em grupos; e explicou que esta avaliação não tinha sido preparada por ela, mas por outra professora com a qual ela troca materiais. Às 8:00 h ela recolheu o teste e foi para outra sala de aula. (NE005)

Apesar de se colocar a favor do ensino de gramática, Mariana não a leciona em nenhuma aula observada. Além disso, nenhum dos testes aplicados tem questões relacionadas a itens gramaticais.

Vejamos abaixo as notas expandidas relacionadas ao trabalho dado como forma de avaliação para a turma da sétima série A.

O intervalo acabou e então fomos para a sala da sétima série A. A aula começou às 09:55 h, quando a professora cancelou a prova e disse que daria um trabalho, por causa das notas baixas das outras turmas de sétima série. Explicou que o trabalho seria com consulta, podendo também tirar dúvidas com ela. (...)

O trabalho que a professora passou no quadro vem a seguir. O título não foi passado no quadro, mas a professora deu a seguinte explicação oral: “Cês têm que escrever esses números em Inglês”.

- a) 987.654.321.123
- b) 123.456.789.876
- c) 444.555.332.222
- d) 943.866.545.323
- e) 364.747.325.126
- f) 149.236.344.498
- g) 700.600.500.400
- h) 918.815.711.612
- i) 636.727.848.959
- j) 222.111.100.600
- k) 740.630.240.950
- l) 843.754.963.632
- m) 240.420.150.510
- n) 854.733.621.510
- o) 978.645.231.321
- p) 189.158.117.162
- q) 643.772.884.995
- r) 407.306.402.509
- s) 348.457.369.236
- t) 458.337.126.105
- u) 800.200.300.100
- v) 463.774.523.621
- w) 941.632.443.894
- x) 104.205.306.407
- y) 900.888.700.666
- z) 610.711.812.913
- aa) 631.543.973.640

- bb) 870.444.312.200
- cc) 209.306.401.504
- dd) 100.200.300.400

Após passar no quadro, a professora falou: – Data de entrega: até segunda-feira.

Aluno: – Vai valer quanto?

Mariana: – Deve ser de 10 a 15. (NE003)

Na sexta série B, o trabalho não foi diferente, em relação ao conteúdo.

A professora passa o trabalho no quadro, e os alunos copiam em silêncio, parando, de vez em quando, para reclamar da quantidade de números.

Nuno: – São quantos abecedários?

Mariana: – É para fazer com atenção, que se aí for errando, vai perdendo ponto.

- a) 987
- b) 321
- c) 123
- d) 444
- e) 555
- f) 332
- g) 222
- h) 876
- i) 654
- j) 943
- k) 866
- l) 545
- m) 323
- n) 364
- o) 149
- p) 236
- q) 344
- r) 498
- s) 700
- t) 600
- u) 918
- v) 948
- w) 815
- x) 711
- y) 612
- z) 636
- aa) 727
- bb) 848
- cc) 959
- dd) 222
- ee) 111
- ff) 740
- gg) 630
- hh) 240
- ii) 950
- jj) 843
- kk) 754
- ll) 963
- mm) 632

nn)	854
oo)	733
pp)	621
qq)	510
rr)	189
ss)	158
tt)	117
uu)	162
vv)	643
ww)	458

A professora fez chamada e os alunos continuaram reclamando da quantidade de exercícios. (NE006)

O outro teste aplicado foi um texto. Os alunos deveriam ler o texto e, em duplas, responder às perguntas feitas. Os comentários das notas expandidas, em relação ao teste da sexta série B seguem abaixo.

Entramos na sala de aula já eram 7:15 h. Ela fez a chamada e lembrou que a prova seria na próxima quinta-feira. A Karina me perguntou se eu ia ajudar na prova.

A professora avisou que a aula seria um teste de texto, em dupla. Dois alunos perguntaram para mim:

– Você vai fazer comigo?

A professora organizou a sala e às 7:20 h distribuiu o teste. Me deu um teste e disse para mim que acha esse teste muito fácil para eles, mas que se for mais difícil eles não conseguem fazer.

Pedi aos alunos para deixarem os cadernos abertos e então passou de mesa em mesa olhando os cadernos e apontando os erros.

O teste é um diálogo, que não considero difícil. Todavia, algumas das perguntas não têm resposta direta que possa ser extraída do texto, devendo ser levada em conta a opinião do aluno. Além disso, a pergunta “f” contém um erro biográfico, que invalida a pergunta “e”. (NE005)

O teste da sétima série A também foi um texto cujas questões deveriam ser respondidas em duplas.

A professora falou comigo que todas as turmas fariam teste hoje. Falou que o teste da 7A seria diferente das outras (mais difícil) porque as outras turmas não conseguem resolver o teste da 7A. (...)

Às 9:55 h entramos na sala da 7A. A professora pediu que os alunos se sentassem em dupla e avisou que eles fariam um teste. Distribuiu os testes e explicou que as respostas tinham que ser dadas em Português. O texto falava sobre Koalas. (NE005)

Quanto ao trabalho com textos, acredito que ao falar de “grupo” de texto, Mariana está mencionando um grupo de alunos, visto que, com exceção de uma



aula, todas as demais aulas nas quais ela usou textos, os alunos trabalhavam em duplas, inclusive nos testes, como podemos ver nas notas acima citadas.

Quanto à capacidade de compreensão do texto, os alunos demonstraram ainda não serem capazes de inferir significados pelo contexto, mesmo estando já no terceiro bimestre. Durante um dos testes, Mariana pediu que eu tomasse conta da turma e, pude verificar que os alunos ainda encontravam um pouco de dificuldade para responder às questões feitas.

Alguns alunos me chamaram e perguntaram os significados de algumas palavras, demonstrando que as técnicas de leitura empregadas não foram satisfatórias. Todavia, acho que os alunos conseguiram entender a idéia central do texto. (NE005)

A meu ver, embora na abordagem Instrumental do ensino de Inglês voltada para a leitura seja reforçada a necessidade de se entender a idéia central do texto, é também importante que os alunos saibam usar técnicas de leitura para responder a perguntas específicas do texto. Durante a observação, Mariana não ensinou como fazer a inferência a partir do contexto, e também não ensinou técnicas de leitura que possibilitassem aos alunos responder questões específicas. Todavia, como avaliação, ela solicita aos alunos que trabalhem em grupo a fim de responderem perguntas concernentes a um texto em Inglês. O trabalho em grupo e colaborativo exerce um papel de integração e estimula o ato de compartilhar dos alunos. Porém, se as técnicas não são ensinadas, os alunos passam a ter pouca coisa a compartilhar nesse contexto específico. A interação do grupo possivelmente trará maior integração entre os participantes, contudo isso não garantirá a troca de experiências relacionadas ao conhecimento ou à aprendizagem da Língua Estrangeira em questão.

Outro fator notável é a falta de uma reflexão pré-profissional e profissional – por parte de futuros professores na graduação quanto por professores em serviço – sobre o papel didático e institucional das provas. É necessário que haja, antes que uma prova seja elaborada, uma reflexão crítica sobre sua função, bem como dos resultados desejados. A prova precisa ser coerente com a abordagem adotada. Quando a escolha da abordagem não é embasada, dificilmente a prova será um processo de avaliação pertinente e condizente com as vivências na sala de aula.

#### 4.2.10

##### Os materiais

Certamente eu não poderia deixar de perguntar sobre o material utilizado, já que durante as aulas percebi que muitos alunos não possuíam livro de Inglês, e que em algumas aulas Mariana usava apenas o quadro e giz.

203	Fernanda	humhum. e::, tem relação ao listening, ↑você trabalha
204		com a música mesmo?
205	Mariana	é. mais <u>só</u> música (.).
206		a gente não tem muito material né.
207	Fernanda	humhum.
208	Mariana	o que peca aí é o material.
209	Fernanda	é porque, o li:vro é emprestado, né?
210	Mariana	é.
211	Fernanda	e no caso de fita você que tem que conseguir, ou a
212		[escola tem alguma?
213	Mariana	[é. só se eu conseguir. não. [a escola não tem nada.=
214	Fernanda	[não tem:
215	Mariana	=é:. eu acredito que: esses livros são muitos antigos,
216		né?
217		pode ser até que eles (.) <u>tivessem</u> fita,
218		mas só não <u>existe</u> mais.
219		se perde,
220		não tem muito mais,
221		não <u>tem</u> o material na escola.
222		a escola não <u>tem</u> material.
223		aí eu peguei e comprei o material <u>com</u> os alunos.
224		<u>turmas</u> diferentes,
225		<u>níveis</u> diferentes,
226		<u>muitos</u> alunos, (.)
227		então esse material para eu <u>fornecer</u> todo o material é
228		uma coisa difícil
229		se a escola não tiver como.
230		aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar.
231		(.)
232		não tem cd:

Como já havíamos mencionado a leitura e a fala, perguntei então sobre o ensino de *listening*. Tal assunto já havia sido mencionado quando perguntei a Mariana sobre o que os alunos gostavam de fazer nas aulas (linhas 141, 142 e 143).

141	Mariana	é com <u>música</u> para pegar um pouco de pronúncia
142		ou então pegar a gramática
143		e trabalhar dentro de uma <u>música</u> . é::

Quando perguntei se o *listening* é trabalhado através da música também, ela responde que sim: “é. mais só música (.)” (linha 205).

Ou seja, a parte de escuta é feita apenas através de músicas. Mas Mariana justifica o motivo de usar apenas músicas como material de *listening*: “o que peca aí é o material” (linha 208).

E, como ela volta o foco para a falta de material, confirmo que o livro é emprestado e pergunto se a escola tem fitas para trabalhar *listening*.

209	Fernanda	é porque, o li:vro é emprestado, né?
210	Mariana	é.
211	Fernanda	e no caso de fita você que tem que conseguir, ou a
212		[escola tem alguma?
213	Mariana	[é. só se eu conseguir. não. [ <b>a escola não tem</b> nada.=
214	Fernanda	[não tem:

Mariana confirma que a escola também não tem fitas e, se ela quiser trabalhar o *listening* ela mesma tem que providenciar o material.

Ela muda o *footing* e então explica porque a escola não tem o material.

215	Mariana	=é:: <b>eu acredito</b> que: esses livros são muitos antigos,
216		né?
217		pode ser até que eles (.) <u>tivessem</u> fita,
218		mas só não <u>existe</u> mais.
219		<b>se perde,</b>
220		<b>não tem muito mais,</b>
221		<b>não <u>tem</u> o material na escola.</b>
222		<b>a escola não <u>tem</u> material.</b>

Mariana inicia a frase (linha 215) com um verbo modal performativo, distanciando-se um pouco do discurso. Diz que os livros são antigos e que, se tinham fita, as mesmas já foram perdidas. Note-se que “se perde” (linha 219) tem sujeito indeterminado. Logo em seguida, Mariana refaz “se perde”, com a frase “não tem muito mais” (linha 220). Ou seja, por perderem o material, hoje já não tem muitos. Porém, ela ainda refaz a frase, acrescentando o lugar “não tem o

material na escola” (linha 221) que, finalmente é refeita, colocando a escola como sujeito da oração.

222	Mariana	a escola não <u>tem</u> material.
-----	---------	-----------------------------------

Ao mudar o *footing* e assumir uma postura explicativa, acredito que Mariana esteja falando com a pesquisadora, com uma função social de mostrar as dificuldades enfrentadas na escola pública. Ela coloca sua voz em uma posição em que possa ser ouvida em algum lugar além da sala de aula.

Parece que Mariana muda então da falta de fita, para a falta de material, em geral. Ela mais uma vez muda o *footing* para falar da aquisição do mesmo.

223	Mariana	aí <b>eu peguei</b> e <b>comprei</b> o material <u>com</u> os alunos.
224		<u>turmas</u> diferentes,
225		<u>níveis</u> diferentes,
226		<u>muitos</u> alunos, (.)
227		então esse material para <b>eu fornecer</b> todo o material é
228		uma coisa <u>difícil</u>
229		se <b>a escola</b> não tiver como.

Mariana então faz um contraste entre os sujeitos “eu” e “a escola”, sendo que o primeiro sujeito indica uma ação, enquanto o segundo indica a falta de ação. Porém, nas linhas 224 a 226, Mariana apresenta empecilhos para sua ação.

224	Mariana	<u>turmas</u> diferentes,
225		<u>níveis</u> diferentes,
226		<u>muitos</u> alunos, (.)

Ela usa um paralelismo sintático para mostrar que suas turmas são diferentes, os níveis são diferentes. Além das diferenças, o grande número de alunos também impede que ela adquira o material todo sozinha. Mariana então agrupa os problemas acima mencionados e os utiliza como explicação para as dificuldades normalmente enfrentadas.

230	Mariana	aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar.
231		(.)
232		não tem cd:

Novamente nos deparamos com o sujeito “a gente” (linha 230), no qual Mariana assume o papel de “eu representante da coletividade”. Além de proteger-se, percebo que Mariana protege toda a classe de professores contra qualquer acusação em relação a um possível trabalho mal feito.

Como resumo, ela volta a falar da escola como sujeito do discurso e diz que a escola não tem cd, o que é uma maneira de exemplificar e retomar a falta de material.

#### 4.2.10.1

##### Os materiais: notas expandidas

A primeira pergunta do trecho acima mencionado refere-se ao trabalho feito com *listening* em sala de aula. Mariana inicialmente justifica a falta do mesmo citando a falta de material como principal problema. Como já vimos anteriormente, não foi feita nenhuma atividade de *listening* no período observado.

Todavia, foi possível notar que a escola possui uma sala preparada para aulas com vídeo, que pode ser usada pelos professores, bastando agendar na secretaria.

A professora chega na turma 6B e avisa que eles vão para outra sala. Leva os alunos para a sala de vídeo (uma sala com vídeo, TV, uma estante com várias fitas de vídeo e, na parede, vários cartazes com pensamentos enfeitam a sala). Eles ficam agitados e conversam muito. (NE010)

Na verdade, a única aula na qual houve a possibilidade de se trabalhar o *listening* foi a aula em que Mariana passou um filme. Porém, como podemos notar abaixo, a qualidade do som não possibilita tal atividade, além do filme ser legendado em Português.

A professora pede silêncio e avisa que eles vão assistir a um documentário sobre o conde Drácula e começa o filme. O filme é legendado e o som é impossível de ouvir, já que o filme é antigo. (NE010)

O problema do filme não está apenas no som, mas também na imagem.

Uma aluna reclama da imagem tremendo (e que agora estava bem pior do que na aula da sexta série). (NE010)

Quanto aos livros, o que notei é que os alunos não os têm, sendo necessário pegar emprestados os da biblioteca da escola. Nos dias em que a professora usa os livros, ela precisa pedir que um dos alunos vá até a biblioteca buscá-los.

Vamos para a 7A. A professora pede a um dos alunos para buscar os livros na biblioteca e distribuir para os alunos. O aluno começa a distribuir os livros e os outros reclamam que não é aquele livro. A professora pede dois alunos que não tinham feito a prova para sentarem juntos para fazerem a prova. Pede a outra aluna para ir à biblioteca trocar os livros e avisa que enquanto isso ela vai na 7C passar atividades. Os alunos ficam conversando. (NE007)

Os livros da biblioteca são antigos e sempre geram reclamações por parte dos alunos.

Faz a chamada e distribui os livros (já que os alunos não têm livro, pelo menos a maioria deles).

Um aluno fala: –Ah professora. Esse livro é empoeirado, fedido.

A professora finge não ter escutado e fala com a turma: – Esses livros perderam o mofo, cês lembram?

Dois alunos respondem.

Aluno 1: – Mais ou menos.

Aluno 2: – É mesmo.

Outra aluna comenta: – Ah esse livrinho é tão chatinho!

Mariana: – Vamos abrir na página 22. (NE004)

Além de serem velhos, quantidade de livros também não é suficiente para todos os alunos.

Ela pede aos alunos para sentarem em duplas para trabalhar com os livros, porque não tem livro o suficiente para todos os alunos. (NE007)

Outro fator a se levar em consideração é que, por serem emprestados, os alunos nem sempre têm cuidado com o material.

Um aluno avisa que está faltando páginas no livro. A professora reclama e fala que acabou de arrumar os livros: “Vocês rasgam esses livros, vocês é que saem prejudicados.” E vai à biblioteca procurar as páginas do livro. Enquanto isso os alunos ficam conversando baixo.

A bibliotecária entra na sala e chama a atenção dos alunos. Avisa que eles vão acabar ficando sem livros. Fala que vai passar nas outras salas, chamando a atenção dos outros alunos também. (NE007)

Nenhuma menção é feita, nas notas expandidas, sobre a aquisição de material. Mariana apenas afirma, na nota acima, que ela arrumou os livros da biblioteca.

A questão da adoção de livros didáticos nas escolas é um assunto discutido durante a graduação e que também deve ser pensado seriamente durante a prática pedagógica. Os livros didáticos já trazem em si teorias educacionais que refletem crenças de seus autores. Portanto, a escolha do material didático é de extrema importância, já que terá uma interferência direta na prática pedagógica. É certo que é possível adaptar as atividades dos livros por atividades que estejam de acordo com nossas próprias crenças e expectativas, porém, quando falamos dos livros da biblioteca da escola, os problemas são maiores. Os livros mencionados na pesquisa são livros antigos, já desatualizados. Eles não tratam de assuntos atuais e, ainda, não foram escolhidos pela professora. Ela usa o material disponível, sem levar em consideração as questões teóricas que estão entrelaçadas nas questões propostas pelos autores. Uma solução possível para esse problema é a confecção do próprio material. No entanto, para isso, é necessário que o professor esteja preparado e tenha uma teoria articulada para que possa colocá-la em prática na sala de aula. Algumas pessoas podem argumentar que a confecção do próprio material tem um custo elevado. Porém, é importante levar em consideração que não é necessário criar materiais sofisticados para atender às necessidades dos alunos. Mesmo o quadro e o giz podem se mostrar boas “ferramentas” de ensino, se usados de forma criativa, para propor questões que estejam relacionadas à vida dos alunos.

A pesquisa sobre a utilização dos materiais escolares me parece ser um vasto campo, já que, em cada contexto, diferentes materiais podem ser criados para atender às necessidades dos alunos.

Outro argumento que se pode utilizar contra a criação do próprio material é o tempo que se gasta para tal. Porém, se as atividades previstas forem bem planejadas, é possível e até interessante (falando agora do ponto de vista de professora atuante) que os próprios alunos estejam envolvidos na confecção do material a ser usado. Durante a confecção, muitas oportunidades de interação

surgem, nas quais é possível trabalhar a Língua Estrangeira, estendendo o ensino para além do planejado.

#### 4.2.11

##### “Origem” dos alunos

Para concluir a entrevista, perguntei se Mariana sabia onde os alunos da escola moram (em quais bairros).

233	Fernanda	você sabe de onde os alunos vêm? de quais <u>bairros</u> ?
234	Mariana	<u>aqui</u> (.) nesse colégio tem alunos que moram por aqui, no
235		centro mesmo, perto,
236		e <u>aqui</u> , por ser escola central tem, nós temos <u>vários</u>
237		bairros da cidade. (.)
238		entendeu?
239	Fernanda	não tem uma área definida então [não?
240	Mariana	[não.
241	Fernanda	tem escolas estaduais que têm bairros definidos.
242	Mariana	é. mas no bairro geralmente é exclu é:
243		o aluno é do bairro, né?
244		mas numa escola central teria vários bairros.
245	Fernanda	tá bom. (.) obrigada. (.) só isso.

Ela começa a resposta, indicando o local sobre o qual ela vai falar.

234	Mariana	<u>aqui</u> (.) <b>nesse colégio</b> tem alunos que moram por aqui, no
235		centro mesmo, perto,

Ela diz que alguns alunos são do centro da cidade mesmo, usando um paralelismo semântico (“moram por aqui”, “no centro mesmo” e “perto”).

236	Mariana	e <u>aqui</u> , por ser escola central tem, nós temos <u>vários</u>
237		bairros da cidade. (.)

E explica que, por ser uma escola central, a escola atende também a outros bairros da cidade. Confirmando, então, se a escola não atende a alguma área mais específica e Mariana afirma que não (linha 240).



Afirmo que algumas escolas atendem a bairros específicos e, ela explica que isso é o que normalmente ocorre nos bairros, sendo as escolas centrais exceções.

#### 4.2.11.1

##### **“Origem” dos alunos: Notas Expandidas**

Nas notas expandidas encontramos apenas uma menção à origem dos alunos.

Na sala dos professores, encontrei duas alunas conversando com a diretora (Norma). A Norma perguntou porque elas estavam atrasadas e elas disseram que moram longe e que tinham chegado atrasadas porque não tinham dinheiro para o ônibus e então tiveram que ir a pé para a escola e justificaram que era a primeira vez que estavam chegando atrasadas. (NE004)

Não é possível saber exatamente onde as alunas moram, porém, devido à distância alegada por elas, provavelmente elas não moram no centro da cidade, o que confirma a informação dada por Mariana.

Mais uma vez notamos aqui a influência de fatores externos ao ambiente escolar no processo educacional. Fatores que fogem ao controle dos alunos (tais quais a falta de dinheiro para pagar o ônibus, ou morar longe da escola) têm extrema importância quando pensamos nas dificuldades e diferenças de vida dos alunos. Quando conhecidas e levadas em consideração, estas informações sobre a vida fora da sala de aula podem ajudar o professor em sua prática pedagógica.

## Conclusões

A partir da análise das mudanças de *footing* da professora Mariana, foi possível observar como ela se projeta em seu discurso, de forma que pudemos ver alguns fatores pessoais e outros inerentes ao próprio ambiente educacional que justificam ou pelo menos exemplificam motivos que geram a insegurança de alunos à beira de se graduarem, ou recém graduados.

Certamente nem todos os professores da escola pública enfrentam as mesmas realidades vividas por Mariana, mas através da pesquisa feita é possível ao menos conhecer e entender um pouco das possíveis realidades vividas no processo de ensino e aprendizagem neste contexto.

Como fator pessoal, através das mudanças de *footing* de Mariana, a primeira questão que pudemos observar é que Mariana não escolheu fazer o curso de Letras motivada por sua vontade. Ela norteia seu discurso por dois eixos, alternando entre aspectos racionais e emocionais que contribuíram para que ela decidisse fazer Letras. Como vemos, ela decidiu continuar em Juiz de Fora, e a partir desta decisão escolheu um curso que estivesse ligado à área das Ciências Humanas e que oferecesse oportunidades de trabalho futuramente. Assim, Mariana abriu mão do curso de Comunicação Social (que correspondia à vontade dela) devido às poucas oportunidades de trabalho oferecidas na área. O curso de Letras não foi escolhido por motivos especiais. Além disso, antes de entrar para o curso, ela também não tinha nenhuma experiência na área de ensino. Ela então toma a experiência do outro como parâmetro, de forma que suas expectativas em relação a sua rotina de trabalho vinham do contato com alguns parentes que também são professores. Já aqui vemos duas possíveis fontes de frustração profissional: a falta de conhecimento sobre a futura área de atuação e a escolha de um curso incompatível com o que se deseja fazer.

Ao concluir o curso, Mariana passou a exercer a profissão em escolas públicas estaduais e municipais. Para falar de como “escolheu” os locais onde trabalhar, Mariana alterna entre passado e momentos atemporais, posicionando-se ora em um *footing* temporalmente mais afastado, ora em um tempo indeterminado. Ao mesmo tempo, Mariana nos apresenta um “eu agentivo”, que tem a possibilidade e liberdade de escolher os locais de trabalho (ligado ao “eu presente”) em oposição a um sujeito indefinido (“você” ou “a gente”), impossibilitado de fazer escolhas. Assim, ela relata que seus primeiros locais de trabalho não foram escolhidos por ela e, já nas primeiras escolas, Mariana teve os primeiros problemas. Os alunos da escola, segundo ela, ameaçavam e agrediam professores.

Esse problema foi resolvido ao fazer o concurso para se tornar professora efetiva. Após o concurso, Mariana passou a ter a possibilidade de escolher as escolas onde trabalhar. Porém, sem conhecer as escolas, a escolha se torna dificultada. Então, Mariana precisou levar em consideração a opinião de terceiros (Mariana então insere em seu discurso a fala do outro, como forma de demonstrar os fatores que a levaram a escolher as escolas onde trabalha). A sua escolha, conforme ela relata, se deu devido aos comentários feitos por terceiros sobre o comportamento dos alunos (afinal, o principal problema que ela havia enfrentado era justamente em relação ao mau comportamento).

Segundo ela, atualmente ela não tem grandes problemas. No entanto, o que vemos é o desinteresse por parte dos alunos em relação ao que está sendo ensinado. Não me cabe aqui, julgar o comportamento dos alunos, mas podemos ver que o conteúdo lecionado durante as aulas observadas não demonstra nenhuma relevância na vida dos alunos.

A própria coordenação, como visto no relato de Mariana e nas notas expandidas, tem um posicionamento pouco acadêmico em relação às aulas de Inglês, interrompendo as aulas e “ameaçando” os alunos. Isso é demonstrado quando Mariana usa-se de uma gradação para mostrar que o ensino, de forma geral, não recebe o apoio devido. Ela menciona inicialmente que não é a rede de ensino que determina o apoio dado ao ensino de Língua Inglesa, mas sim a escola ou, ainda, a direção.

Mariana não consegue articular seu posicionamento teórico com a prática adotada. Ela transita entre os *footings* do que ela acha que sempre dá certo e do

que ela faz de vez em quando. No entanto, ela demonstra que raramente faz as atividades que considera que sempre dão certo. Sua prática, na maioria das vezes, não condiz também com o gosto dos alunos (e, nem mesmo com uma possível necessidade).

Em relação às habilidades trabalhadas por Mariana, o que podemos notar é que ela tenta fazer um trabalho voltado para a leitura (que corresponde ao que é adotado no livro texto da biblioteca da escola). Fora isso, as demais aulas focaram apenas em aquisição de vocabulário (números). A fala, o *listening* e a escrita não foram trabalhados em nenhum momento. Mariana justifica, assumindo três posições diferentes (a de “eu pessoal”, “eu representante dos alunos” e “eu representante da coletividade”) que não é possível trabalhar outras habilidades devido ao número de alunos em sala.

Os pais também não são incentivados a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Eles são convidados a ir à escola apenas para tomarem ciência do mau comportamento apresentado pelos filhos ou das notas baixas. Da mesma maneira, acredita-se que em casa o apoio também não é oferecido. Mariana relata a participação dos pais inserindo supostas falas dos mesmos e mostrando que, para eles, a nota é que determina o sucesso ou fracasso dos filhos.

Em relação ao material didático, Mariana às vezes usa o da biblioteca da escola, que não é suficiente para a turma toda. Os alunos não possuem material. Mariana também tem uma quota de fotocópias insuficiente. Dessa forma, ela acaba se restringindo ao uso de quadro e giz, enquanto os alunos usam caderno e lápis. Nas aulas em que o livro da escola não é usado, os alunos passam a maior parte do tempo copiando informações do quadro. Mariana aqui se posiciona como agente, quando fala da aquisição dos materiais, por ela, junto dos alunos. No entanto, quando se refere à falta de material, a escola passa a ser o sujeito. Então, ela usa o pronome “a gente”, de forma bem abrangente, a fim de defender a classe dos professores, acusada de não fazer um bom trabalho (“aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar. (.)” – linhas 230 e 231).

Os alunos, como consta da entrevista, vêm de diferentes regiões da cidade, aumentando ainda as multiplicidades de realidades presentes na sala de aula.

Desta forma, vemos que são vários os fatores que interferem para que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, neste caso, não seja satisfatório. Além de questões pessoais, o próprio ambiente de trabalho e a falta de

articulação entre os membros da instituição também geram resultados negativos para o processo educacional.

Como graduanda, me foi possível perceber a grande complexidade que envolve o ambiente escolar a partir de reflexões sobre observações feitas dentro do próprio ambiente. Hoje, acredito que a participação em um projeto de pesquisa no curso de graduação, bem como a observação direta de fatores que ocorrem no ambiente escolar e a reflexão sobre os mesmos, tenham sido de grande importância para minha formação, me ajudando a entender um pouco mais a rede interacional da escola pública. Como mestrande e professora, acredito que

a pesquisa como princípio educativo produz o saber e a consciência crítica e desenvolve a capacidade de intervenção, ao passo que, enquanto princípio científico, produz ciência em seu sentido mais acadêmico e deve, portanto, ser mais sistemática e consistente. (Mateus, p. 7. In: Gimenez, 2002)

Assim, afirmo mais uma vez a importância da realização da pesquisa em sala de aula, desde a graduação, de forma que o futuro professor possa refletir sobre práticas “reais”, sem desconsiderar a teoria, mas articulando teoria e prática e desenvolvendo pensamento crítico em relação a ambas. Além disso, a pesquisa em sala de aula no decorrer da graduação é útil no sentido de que pode ajudar o professor em formação a refletir sobre problemas vivenciados por alunos e professores observados ou que serão vivenciados, em vez de apenas acreditar que ele nunca enfrentará os mesmos problemas ou que ele poderá corrigir um problema já existente.

## 5.1

### Considerações finais

Esta dissertação teve origem a partir de duas preocupações principais: entender os motivos que levavam à insegurança dos graduandos do curso de Letras ao se aproximarem do período em que de fato deveriam assumir suas próprias salas de aula e compreender um pouco mais das realidades vividas em um dos mais complexos ambientes de atuação profissional dos professores de Língua Inglesa (a escola pública). Sua continuidade se deve à preocupação

voltada para a necessidade da inserção mais consistente da pesquisa de sala de aula nos cursos de graduação.

Para tal, analisei o discurso de uma professora de Inglês que leciona em uma escola pública na região central da cidade de Juiz de Fora – MG.

A partir das notas expandidas e da entrevista construídas durante o período de observação, foi possível analisar as mudanças de projeção da professora, de forma a buscar entender suas atitudes perante o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Considerando todos os problemas apresentados por Mariana, ou seja, a decisão desmotivada de fazer Letras, os problemas enfrentados com os alunos, a baixa remuneração e a conseqüente excessiva carga horária, as dificuldades de articulação entre teoria e prática e entre o conteúdo programático e a vida real dos alunos, a falta de harmonia entre os profissionais da escola e a pouca participação dos pais, pudemos observar e refletir sobre as complexas realidades que circundam o processo de ensino e aprendizagem.

A observação destes problemas pode ser um dos fatores que geram a insegurança dos graduandos, nas vésperas de suas formaturas. Porém, acredito que tal insegurança possa ser diminuída se, em vez de apenas ouvirem os relatos, os alunos da graduação participarem como pesquisadores em futuros ambientes de trabalho, refletindo sobre as realidades encontradas e sobre a atuação das pessoas envolvidas no processo educacional (professores, alunos, pais, coordenadores, entre outros).

Dessa forma, pelo menos alguns aspectos da sala de aula já teriam sido vivenciados e discutidos durante o curso de graduação, o que fortaleceria o “eu” do futuro profissional. É inegável o fato de que nossas experiências de vida contribuem para posicionamentos e decisões que precisam ser tomadas frente a situações problemáticas que enfrentamos. Conforme colocam Pimenta & Ghedin (2002, p. 20),

frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição) configurando um conhecimento prático.

Através da observação da sala de aula, os acadêmicos poderiam refletir sobre a experiência do outro e identificar necessidades de atitudes semelhantes ou diferentes das atitudes tomadas, transformando a própria prática.

Além disso, a pesquisa durante a graduação pode servir como mola propulsora para pesquisas futuras, que então poderão ser realizadas até mesmo em suas próprias salas de aula, ao longo da vida docente, além de reforçar a necessidade de uma formação contínua.

Nas palavras de Van Lier (1994, p. 8) “uma borboleta movendo-se no ar, hoje, em Pequim, pode transformar os sistemas de tempestade no próximo mês em Nova York (Gleick, 1987:8)”. Assim também, a reflexão sobre a prática de outros professores pode influenciar e transformar nossas práticas futuras, gerando transformações múltiplas.

Considero que seja necessário que os cursos de graduação possam fortalecer as bases teóricas oferecidas através de uma reflexão crítica sobre a prática. Contudo, para que isso seja possível é necessário que a prática seja, de fato, observada.

## Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the Language Classroom**: an introduction to classroom research for language teachers. 3. ed. New York: Cambridge University Press, 1994.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. de (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Ação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 7. ed. Campinas: Papirus. 2001.

ATKINSON, Paul; HAMMERSLEY, Martyn. Ethnography and participant observation. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications, Inc, 1994. p. 248-261

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 17, 1991. p. 133-144

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CONSOLO, Douglas Altamiro; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (org.) **Pesquisa em Lingüística Aplicada**: ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: entering the field of qualitative research. In: **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications, Inc, 1994. p. 1-23

FONTANA, Andrea; FREY, James H. The interview: from structured questions to negotiated text. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. 2 ed. London: Sage Publications, Inc, 2000. p. 645-672

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002



GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em Análise da Conversa. In: **Veredas** – Revista de Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora. V. 6, n. 2, jul/dez 2002. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2003. p. 89-113

GARCEZ, Pedro M. Transcrição como Teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (orgs.) **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Ed. Mercado de Letras, 2001. p. 83-95

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 2ª imp.

GIMENEZ, Telma (org.). **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 107-148

\_\_\_\_\_. **Forms of Talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

\_\_\_\_\_. *Self-Presentation*. In: LEMERT, Charles; BRANAMAN, Ann. **The Goffman Reader**. Oxford: Blackwell, 1997. p. 21-26

\_\_\_\_\_. *The self as ritual object*. In: LEMERT, Charles; BRANAMAN, Ann. **The Goffman Reader**. Oxford, Blackwell, 1997. p. 27-34

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994. p. 105-117

GUMPERZ, J. J. Contextualization and understanding. In: DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (eds.). **Rethinking Context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 229-252

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAIA, Eny Marisa (coord.). **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução e organização: MAGRO, Cristina; PAREDES, Victor. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 19-124

OLIVEIRA, Tais Leal de. “**Sei lá, maluco, aí...**”: estratégias de evitação de posicionamento do adolescente na construção de identidades masculinas. Dissertação de Mestrado: Puc-Rio, RJ, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRABHU, N. S. There is no Best Method – Why? **Tesol Quarterly**, v. 24/02, 1990.

Resolução N° 19/1996. Disponível em:  
<<http://www.graduacao.ufjf.br/2004/tprofissional/aluno/loginaluno.php>>  
Acesso em: 23 de janeiro de 2007.

SCHIFFRIN, Deborah. **Approaches to Discourse**. Oxford: Blackwell, 1994.

VAN LIER, Leo. **The Classroom and the Language Learner**. London: Longman, 1988. p. 1-70

\_\_\_\_\_. **Interaction in the Language Curriculum: awareness, autonomy, and authenticity**. London: Longman, 1996.

**ANEXO 1****Resolução Nº 19/1996****RESOLUÇÃO Nº 19/1996**

**Fixa normas sobre o Programa de Treinamento Profissional e dispõe sobre a respectiva bolsa.**

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, da Universidade Federal de Juiz de Fora, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que consta do Processo 23071.004937/91-17 e que foi deliberado, por unanimidade, em sua reunião do dia 02 de julho de 1996,

**R E S O L V E:****CAPÍTULO I****DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art.1º - A presente Resolução fixa as diretrizes do Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Art.2º - O Programa de Treinamento Profissional, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino visa proporcionar aos alunos a participação em projeto acadêmico de ensino.

Parágrafo único – A Pró-Reitoria de Ensino expedirá instruções para a elaboração do projeto.

Art.3º - O Programa de Treinamento Profissional será gerenciado pela Pró-Reitoria de Ensino.

Art.4º - A participação no Programa de Treinamento Profissional será admitida após a prestação de Termo de Compromisso, que definirá as responsabilidades do aluno e do órgão proponente.

Parágrafo único – O Termo de compromisso será firmado entre o aluno e a Universidade, representada pela Pró-Reitoria de Ensino.

Art.5º - O Programa será mantido com recursos orçamentários da Universidade.

Art.6º - A Bolsa de Treinamento Profissional terá seu valor proposto pela Pró-Reitoria de Planejamento e fixado pelo Conselho Universitário, sendo paga mensalmente, à vista de folha de frequência do bolsista.

## CAPÍTULO II DA NATUREZA DO PROGRAMA DE TREINAMENTO PROFISISONAL

Art.7º - O Programa de Treinamento Profissional, aberto a candidatos de 2º grau profissionalizante e a graduandos da Universidade e a ser orientado por docente da UFJF ou profissional da área, tem por objetivo permitir o aperfeiçoamento profissional, em campo de treinamento profissional da Universidade, específico e compatível com a habilitação cursada pelos bolsistas.

Parágrafo único – é expressamente proibido que a participação no programa seja revertido em estágio curricular.

## CAPÍTULO III DO REGIME DE PARTICIPAÇÃO

Art.8º - O regime de participação é de 12 horas semanais de atividades.

Parágrafo único – O horário das atividades do bolsista não poderá , em hipótese alguma , prejudicar o cumprimento de suas obrigações discentes.

Art. 9º - A Bolsa de Treinamento Profissional não poderá ser acumulada com outra, ainda que de espécie diferente.

Art. 10 – O bolsista não terá nenhum vínculo empregatício com a Universidade.

Art.11 – A participação no Programa de Treinamento Profissional terá a duração máxima de dois períodos letivos, vedada a prorrogação.

## CAPÍTULO IV DA SELEÇÃO

Art. 12 – Na seleção dos bolsistas do Programa de Treinamento Profissional serão levados em consideração os seguintes critérios.

I – Projeto formulado pelo órgão proponente e aprovado pela Pró-Reitoria de Ensino;

II – Histórico Escolar do candidato, garantida a correlação das disciplinas cursadas com o trabalho prático do treinamento profissional;

III – disponibilidade horária do candidato;

Parágrafo primeiro – A seleção será realizada pelo órgão a que se vincula o Projeto, por meio de Comissão especialmente designada.

Parágrafo segundo – A seleção será supervisionada, coordenada e, afinal homologada pela Pró-Reitoria de Ensino.

## CAPÍTULO V DOS DIREITOS E DEVERES

Art. 13 – São direitos do bolsista:

- I – receber carteira de identificação;
- II – obter remanejamento de horário de treinamento profissional, em virtude de provas e de apresentação de trabalho;
- II – receber Certificado de Exercício de Treinamento Profissional.

Parágrafo único: O Certificado de Exercício de Treinamento Profissional será expedido pela PROEN, à vista de “ Conceito Favorável” do Orientador, àquele que tiver exercido suas atividades, pelo menos por um período letivo.

Art. 14 – São deveres do bolsista:

- I – cumprir as normas do Programa , bem como o plano de atividades a ele atribuído no projeto;
- II – apresentar à PROEN relatório semestral das atividades desenvolvidas, bem como sugestões para a avaliação do Programa;
- III – participar da reunião semestral, para a avaliação do Programa.

Art.15 – São deveres do proponente do projeto:

- I – elaborar projeto acadêmico de ensino a ser executado pelo bolsista, submentendo-o à PROEN;
- II – estruturar e encaminhar o desenvolvimento das atividades, em comum acordo com o bolsista;
- III – aprovar o relatório semestral do bolsista, submetendo-o à PROEN;
- IV – apresentar uma avaliação do desempenho do bolsista à PROEN;
- V – participar de reunião semestral de avaliação do Programa;
- VI – cumprir e fazer cumprir as normas do Programa;

VII – apresentar folha de frequência do bolsista à PROEN, até o último dia de cada mês.

## CAPÍTULO VI DA EXCLUSÃO DO BOLSISTA

Art.16 – O bolsista será excluído do Programa por:

- I – modificação das condições regulamentares que determinaram a participação;

II – abandono do Curso ou trancamento de todas as disciplinas do período;

III – solicitação do bolsista, apresentada com antecedência de 15 (quinze) dias , ao órgão proponente, para encaminhamento à PROEN;

IV – descumprimento ou cumprimento insatisfatório de suas atribuições.

Parágrafo único – A exclusão de que trata o item IV será determinada pela PROEN, de ofício ou por provocação do órgão proponente, dela cabendo recurso ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.

## CAPÍTULO VII DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 17 – No prazo de um ano, a contar da data de entrada em vigor desta Resolução, a PROEN deverá encaminhar à aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, os critérios de seleção do Programa de Treinamento Profissional.

Art. 18 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

Juiz de Fora, 02 de julho de 1996

Joaquim Pinto Domith  
Secretaria dos Órgãos Colegiados

Renê Gonçalves de Matos  
Reitor

**ANEXO 2****Notas expandidas**

PROJETO DE TREINAMENTO PROFISSIONAL  
NOTAS EXPANDIDAS

PESQUISADORA: Fernanda Henriques Dias

NE001

DATA: 17 de agosto de 2004 (Terça-feira)

HORA INÍCIO: 14:40 h

HORA TÉRMINO: 15:20 h

LOCAL: Escola Estadual João de Freitas

FENÔMENO: Pedido de autorização para a pesquisa

Ao entrar na escola me dirigi à secretaria, onde tive que esperar por um longo tempo até ser atendida. Ao mencionar que estava precisando fazer um estágio, a secretária me encaminhou para a diretora (Norma). Após conversar com a mesma ela me pediu que aguardasse, enquanto ela chamaria a supervisora. A diretora me ofereceu uma cadeira na sala dos professores, onde fiquei esperando. Enquanto isso, observei que na sala dos professores os alunos entram e saem quando querem.

Através dos armários dos professores pude ver que a escola possui muitos professores e, no horário, li o nome de pelo menos três professores de Inglês.

Ainda enquanto esperava, entrou na sala dos professores a mãe de um dos alunos do colégio. Perguntei a ela desde quando o colégio está instalado neste local e ela disse que eles mudaram para lá mais ou menos em abril. Disse também que o prédio antigo estava cheio de rachaduras e infiltrações e que estava muito arriscado continuar lá. Disse que havia propostas de mudar de local novamente em agosto, mas as conversas cessaram e ela acredita que a escola não mudará, pelo menos até o fim deste ano. Durante todo o tempo de espera, em algum lugar da escola estava tocando a música “Poeira” (repetidas vezes) com o volume alto o

bastante para ser ouvida em todo o colégio. Considerei o som desapropriado, já que era horário de aula.

Finalmente a diretora me levou à sala da supervisora (Marcele). Expliquei à mesma do que se tratava meu “estágio” e ela disse que só havia uma professora efetiva de Inglês e que, por ela ser nova na escola, eu também precisaria da permissão da professora.

Como a professora não estava na escola, combinamos que eu voltaria em outro dia, na parte da manhã. Voltei à sala dos professores e verifiquei o horário da professora com o propósito de voltar ao colégio em um dia em que a mesma estivesse presente.



PESQUISADORA: Fernanda Henriques Dias

NE002

DATA: 19 de agosto de 2004 (Quinta-feira)

HORA INÍCIO: 06:55 h

HORA TÉRMINO: +-08:00 h

LOCAL: Escola Estadual João de Freitas

FENÔMENO: Pedido de autorização para a pesquisa

Cheguei à escola às 6:55 h, já que a professora de Inglês tinha uma aula às 7:00 h e a Marcele chegaria também neste horário.

As secretárias me encaminharam novamente para a sala dos professores onde estavam vários professores.

Um professor me ofereceu uma cadeira e eu fiquei sentada. Alguns professores perguntaram o que eu estava fazendo, outros me ofereceram café. Ao dizer que estava esperando a supervisora e a professora de Inglês, os professores me disseram que a outra supervisora (Joana) estava no colégio e que eu poderia resolver a questão do estágio com ela e que seria até mais fácil.

Um professor me chamou para fora da sala dos professores e disse:

Professor: – Não deixa a Marcele pegar no seu pé não que ela é muito chata. Além disso, essa professora de Inglês é uma droga, não sabe nada. É um nojo. Acha que manda no pedaço.”

Aproveitei a oportunidade da conversa para buscar dados:

Eu: – Mas ela não é a única efetiva aqui?

Professor: – Não é efetiva nada!

Eu: – Mas tem outros professores de Inglês, não tem?

Professor: – Ih! Cada um pior que o outro. É uma porcaria. Além disso acho melhor você conversar com a Joana, que é a outra supervisora, porque a Marcele é doida.

O professor me mostrou a professora de Inglês (Mariana) e me levou até a Joana. Ele me apresentou a ela. Joana me atendeu prontamente, eu expliquei que precisaria fazer um estágio de Inglês para um projeto e que eu já tinha conversado com a Marcele. Fomos juntas procurar a Mariana, e enquanto procurávamos, ela me falou que apenas uma parte do colégio estava emprestada para ser usada pela E.E.J.F. Percebi que as instalações não são apropriadas para crianças, já que há um vão do primeiro ao último andar do prédio, cujo muro é mais baixo que minha cintura, sendo que uma criança facilmente o ultrapassaria.

Ao encontrarmos a professora, Joana a chamou. Ela parou a aula para nos atender. Joana pediu permissão à Mariana e eu disse que, devido aos meus horários, só poderia assistir às aulas das turmas 6B e 7A. Mariana rapidamente me sugeriu a turma 7A na qual “os alunos são melhores”. Disse também que eu não poderia começar já o estágio porque ela estava dando aula em duas turmas ao mesmo tempo devido a um curso do estado (que eu associei ao Simpósio da Semana do Professor) que os outros professores estavam fazendo e então os horários tiveram que ser reduzidos e modificados. Eu disse a ela que começaria na semana seguinte e que escolheria a turma mais apropriada de acordo com o meu horário. Joana me levou à sala dos professores, onde me passou o horário das turmas 6B e 7A.

PESQUISADORA: Fernanda Henriques Dias

NE003

DATA: 23 de agosto de 2004 (Segunda-feira)

HORA INÍCIO: 06:50 h

HORA TÉRMINO: 10:35 h

LOCAL: Escola Estadual João de Freitas

FENÔMENO: Aulas de Inglês das turmas 6B e 7A

Cheguei na escola às 6:50 h e fui convidada a sentar na sala dos professores. Os mesmos ficaram conversando sobre o fim de semana. Às 7:05 h a Mariana chegou e eu pedi permissão para assistir às aulas tanto da 6B quanto da 7A e ela autorizou. Às 7:10 h a professora foi para a sala e às 7:15 h fez a chamada da turma 6B. Alguns alunos colocaram o caderno e o livro (Password) sobre a mesa. De acordo com a chamada, havia 22 alunos presentes e 7 ausentes, dando um total de 29 alunos. Duas alunas entram na sala atrasadas e uma delas reclama que tem gente no seu lugar. Enquanto ela discute, outro aluno chega. A professora vai até a porta e pergunta onde ele estava e chama a atenção do mesmo. As meninas trocam de lugar. A professora pede, então, para quem não copiou o texto da aula anterior para copiá-lo para a próxima aula e avisa que ainda não é preciso traduzi-lo porque ela ainda não terminou a matéria de números.

Pede aos alunos que abram os cadernos para olhar quem fez o dever de casa e completa:

Mariana: – Quem não terminou, que eu vi que é a maioria, vai terminando.

É importante notar que todo o tempo a professora usa o registro informal da Língua Portuguesa ao se dirigir aos alunos.

Uma das alunas (Fabiana) começa a procurar algum aluno que tenha o texto da aula anterior:

Fabiana: – Você tem? Você tem? (espera resposta) Ninguém tem!

Outro aluno: – Eu vim na aula mas não copieei.

Um dos alunos pergunta à professora qual era o dever de casa e ela responde:

Mariana: – Pedi pra escrever todos os números de 1 a 100.

A professora continua olhando os cadernos e pára em um dos alunos.

Mariana: – Já olhei o seu?

Aluno: – Já.

Mariana: – Eu não olhei não. O “7” seu tá errado! Como é que eu posso ter olhado? É com N.

Continua olhando os cadernos e então comenta com a turma.

Mariana: – Gente, cês tão escrevendo tão errado! Muito errado mesmo! Impressionante.

Após um tempo olhando os cadernos, o telefone celular da professora toca e ela vai desligá-lo. Um dos alunos fala: “Direitos iguais!”

Mariana: – Direitos iguais não senhor. Professor, professor. Vocês são alunos.

Continua olhando os cadernos e repete:

Mariana: – Gente, mas cês tão escrevendo errado **demais**.

Enquanto a professora olha os cadernos, alguns alunos fazem o exercício, outros conversam, mas o silêncio se mantém relativamente.

A professora pergunta: “Gente, aí na frente tá falando é por que já terminou?” Dois alunos respondem que já terminaram e continuam conversando. A professora continua olhando os cadernos, pára em um aluno e comenta: “Tá tudo escrito errado!” Volta-se para a turma e fala: “Oh gente! Cês copia errado, escreve errado no caderno, depois faz errado na prova.”

Parou então ao meu lado e me explicou que está dando de 0 a 100 na sexta série porque eles não aprenderam na quinta e que vai continuar até 1000 (que é a matéria da sexta série). Disse que na sétima série, em algumas turmas ela começou do 0 e que na sétima A, que é a melhor turma (porque nas outras ninguém aprende nada) ela já ensinou até os bilhões.

Às 7:30 h a professora começa a olhar os cadernos de novo. Chama a atenção de um aluno que estava conversando e que ainda nem tinha começado. Continua olhando os cadernos e resolve mudar um aluno de lugar.

A professora comenta de novo: “Oh gente, se isso fosse uma prova vocês estão copiando e iam tirar nota péssima (pausa). **Nossa!** Estão todos errados. Não tem nenhum certo. Você não copiou isso não? Você tirou da sua cabeça?”

A supervisora Marcele entra na sala e pergunta se pode conversar com os alunos. Volta-se para os alunos e pergunta, de forma bruta: “Eu quero saber quem foi que disse que eu disse.”

Os alunos, assustados, ficam olhando para a supervisora, imóveis e demonstrando não estarem entendendo o que está acontecendo.

Depois de alguns segundos de silêncio a supervisora continua: “Eu quero saber quem foram as três meninas que disseram que eu disse. Eu fui bem clara. As três meninas que disseram que eu disse e que o Nuno colocou no jornal.”

Os alunos então começam a se entreolhar, assustados, e ainda sem entenderem o que estava acontecendo.

Marcele: – Hein gente? Quem são as três meninas que estavam na minha sala e que disseram que eu disse?

Então, três meninas levantam o dedo e uma delas começa a explicar que ela estava na sala da supervisora, mas que ela não sabia o que era que elas tinham dito.

A Marcelle então começa a falar de forma rígida com a turma, chama as três meninas para a frente da sala. Só então explica o que aconteceu. Fala para a turma que devido às fofoqueiras da sala (as três alunas) o Nuno, que também gosta de um fuxico, havia escrito em seu jornal que a professora de Educação Física (Elba) tinha sido expulsa do colégio, por ter mandado as três alunas para a supervisora, já que elas estavam matando aula. Explica o que é um professor efetivo e diz que a professora Elba só trabalhava na escola para completar carga horária e, como ela havia conseguido mais aulas na outra escola, ela não precisaria mais dar aulas no colégio. Avisa para os alunos terem cuidado com as três meninas e com o Nuno porque os considera perigosos por serem fofoqueiros e mentirosos. Conta que em outra escola já processou uma professora que falou mentira sobre ela e pergunta a eles o que eles acham que pode acontecer com os pais deles, já que os alunos são menores de idade (em forma de ameaça). Para terminar, avisa que pelo menos por um mês a turma vai ficar sem recreio, conversando com ela, para aprenderem a não fazer fofoca e que ela iria pensar se o jornal poderia continuar ou não. Pede desculpas à professora por ter interrompido a aula e diz que depois conversaria com os quatro fofoqueiros.

Dá 8:00 h, e a professora continua chamando a atenção da turma por causa do jornal e diz ao Nuno que ele deveria saber melhor o que publicar. Às 8:05 h sai da sala e vai para a outra turma (onde a aula deveria ter começado às 7:50 h).

Após a aula da 6B fui até a Joana para pedir permissão para tirar fotos da escola. Ela me levou até à diretora (Norma), que me pediu para explicar o motivo das fotos. Quando falei que estava fazendo uma pesquisa com base etnográfica, a supervisora começou a explicar o que era etnografia e então a diretora, Norma,

deu permissão para fotografar tanto a parte interna quanto a parte externa, desde que a professora e os alunos permitissem (caso eles aparecessem nas fotos). Então resolvi andar pelo colégio anotando as informações para a descrição física da escola.

A escola fica localizada bem no centro da cidade, num local de fácil acesso (próximo às principais ruas da cidade). O prédio é alugado ou emprestado e pertence ao Colégio Santo Antônio, um colégio particular que oferece cursos técnicos e profissionalizantes correspondentes às séries de Ensino Médio. Isso significa dizer que a estrutura física não é apropriada para receber crianças. A frente do prédio fica voltada para uma rua por onde os alunos entram na escola e os fundos dão para outra rua. O prédio possui cinco andares, todavia, por estar situado em um morro, sua entrada corresponde ao quarto andar do prédio.

Começarei falando do primeiro andar. O primeiro andar é utilizado pela “Rádio & Som” e, por isso, as passagens que dão acesso ao primeiro andar ficam fechadas. Todavia, enquanto observava a estrutura, uma faxineira (usando o mesmo uniforme dos faxineiros da escola) aparece e deixa um saco de lixo no primeiro andar, próximo a outro saco de lixo. Percebo então que o local é sujo e que há no chão riscos de giz. Em um dos cantos está escrito GOL, como se o local tivesse sido usado por alunos. A entrada para o primeiro andar se dá pelos fundos do prédio, porém os alunos não têm permissão para usar esta entrada. Não é possível ver a parte da frente do primeiro andar.

No segundo andar, a parte dos fundos à esquerda é destinada à “Rádio & Som” e, portanto, os alunos não têm acesso à mesma. Nos fundos, à direita há uma sala de aula em uso, uma sala de aula trancada e um banheiro masculino e um feminino. Na parte da frente há um refeitório (que parece ser gratuito), uma cantina (paga), dois bebedouros, um banheiro masculino e um feminino e ainda um local (armário) onde ficam materiais de limpeza.

Na parte da frente do terceiro andar encontram-se um banheiro masculino e um feminino. Na esquerda, à frente, ficam um laboratório, uma cantina (paga) e algumas salas (que não estavam sendo usadas no momento da observação). À direita há algumas salas em uso pelo Colégio Santo Antônio. Nos fundos, à esquerda, há algumas salas que também não estavam sendo usadas; há também um banheiro masculino e um feminino (todavia os banheiros não têm pia); há dois bebedouros e, ao lado dos mesmos, duas pias. Na parte dos fundos, à direita,

ficam três salas (sendo duas salas de aula e uma biblioteca) e um banheiro masculino e um feminino.

O quarto andar, como já dito, corresponde à entrada utilizada pelos alunos. Na parte da frente, à esquerda, fica a secretaria do Colégio Santo Antônio e, logo após, a secretaria da E. E. J. F. e a sala dos professores do E. E. J. F. e, ainda, uma sala de enfermagem e um laboratório de informática, ambos fora de uso. A sala dos professores possui armários encostados na parede esquerda, uma mesa grande com várias cadeiras ao centro. Na mesa, ficam um arranjo de flores e os três livros nos quais os professores assinam o ponto. Na parede direita ficam dois murais com avisos e horários e, encostada na parede, uma mesa com café e xícaras. Ao lado dos armários há um vidro com água e copos descartáveis. Descendo, então, dois ou três degraus encontra-se um espaço separado por uma mureta. Nesse espaço fica uma mesa com um mimeógrafo e uma máquina de escrever. Através desse espaço fica a porta que dá acesso à sala da diretora. Porém, não foi possível ver como é tal sala. É por esse espaço também que se tem acesso ao banheiro usado pelos professores que, embora pequeno, é limpo e possui todos os recursos necessários em um banheiro. Ainda na parte da frente, à esquerda há uma secretaria do Colégio Santo Antônio, um banheiro feminino e um masculino, duas pias e dois bebedouros e algumas salas em uso (onde são ministradas aulas do Colégio Santo Antônio). De frente para a entrada do colégio há um mural sobre as olimpíadas, feito por alunos e professores da E. E. J. F. No quarto andar, na parte dos fundos, à direita, ficam algumas salas (em uso pelo Colégio Santo Antônio) e ainda dois banheiros (masculino e feminino), duas pias e dois bebedouros. À direita, fica a sala das supervisoras da E. E. J. F., três salas de aula e um banheiro masculino e um feminino.

No quinto andar, na frente, há algumas salas em uso pelo Colégio Santo Antônio (tanto à direita quanto à esquerda). À esquerda há também uma quadra, onde duas alunas estavam jogando bola. Todavia não consegui entrar na quadra para descrevê-la. À direita, há um tanque onde algumas alunas da E. E. J. F. estavam trabalhando com argila. Na parte dos fundos, à esquerda, há algumas salas fechadas, bem como dois bebedouros, dois banheiros e duas pias. À direita, também nos fundos, há três salas de aula e dois banheiros.

A E. E. J. F. tem permissão para usar a parte direita dos fundos apenas. A altura dos muros internos corresponde mais ou menos à altura da minha cintura, o que pode ser considerado baixo para um local que trabalha com crianças.

A sala da sexta série B tem carteiras para 31 alunos. Parte da parede é feita de tijolos abertos, de modo que é possível ver o que está acontecendo fora e dentro da sala de aula. A porta tem uma janela de vidro.

A sala da sétima série A é igual à da sexta série B, porém não há vidro na porta e a capacidade é de 27 alunos.

Às 9:10 h a campainha da escola tocou, indicando o intervalo dos alunos do Colégio Santo Antônio. Os corredores então ficaram cheios de alunos e, por todo o colégio, ouvia-se muito barulho.

Fui para a sala dos professores. A partir de 9:25 h os professores começaram a chegar na sala para o intervalo (que deveria começar às 9:30 h). Duas serventes levaram a merenda (no caso, macarrão) e os professores ficaram comendo. A Natália, outra professora de Inglês, começou a conversar com a Mariana sobre o Simpósio de Professores. Disse ter assistido a um seminário muito bom sobre o ensino de Inglês. Mariana perguntou o que foi dito no seminário e a Natália respondeu que o que foi dito é o que eles já fazem mesmo. “Falou que tem que ensinar a gramática no texto, que tem que ensinar a ler e que não precisa dar um monte de nome para o conteúdo gramatical.” A Mariana discordou e disse que tem que ensinar gramática mesmo, porque foi assim que ela aprendeu. Disse que se os alunos não aprendem a gramática, então não vão aprender nada, sem a gramática. A outra professora concordou e então elas começaram a falar sobre casas. A Mariana então mostrou uma revista de artigos para casa, voltou-se para mim e disse sorrindo: “Estou montando minha casa e, como não tenho tempo, levo minhas revistas para todos os lugares. Aí, quando eu tenho um tempinho, quando mando os meninos fazerem um exercício, eu aproveito para dar uma olhada.”

Mariana então me disse que nas segundas-feiras ela dá 15 aulas e nas terças 14 aulas, mostrando o tanto de aulas que ela dá, já desde o início da semana.

Um professor perguntou quem assistiu à peça de teatro feita por alunos de uma outra escola pública. A Mariana perguntou, com um tom duvidoso, se a peça tinha sido boa, e completou que em escola estadual é impossível trabalhar



com teatro. O professor respondeu que a peça tinha sido ótima. Após a confirmação por outra professora, ele ainda comentou que em outro lugar onde ele tinha trabalhado (também escola estadual) ele tinha feito com os alunos uma peça em grego e sugeriu à Mariana que montasse com eles uma peça em Inglês. Ela respondeu que seria impossível, já que os alunos não se importam com nada.

O intervalo acabou e então fomos para a sala da sétima série A. A aula começou às 09:55 h, quando a professora cancelou a prova e disse que daria um trabalho, por causa das notas baixas das outras turmas de sétima série. Explicou que o trabalho seria com consulta, podendo também tirar dúvidas com ela.

Pediu aos alunos que tirassem uma folha do caderno e escrevessem nome e número e então ela saiu da sala para buscar giz.

Enquanto a professora estava fora da sala, os alunos ficaram conversando e um deles, indignado, comentou: “Ah! Cê estuda pra não ter prova!”. A professora voltou e passou o trabalho no quadro. Ela ficou de costas para a turma o tempo todo, exceto quando estava pedindo silêncio.

Os alunos perguntaram se tinha que colocar nome, número e série e ela respondeu de costas mesmo.

De costas, escrevendo no quadro, também conversou com os alunos:

Mariana: – Gente, eu quero perguntar uma coisa: cês acham que algum dia cês vão esquecer esses números?

Aluno: – Nunca mais.

Outra aluna pergunta: – Professora, por que esse exagero?

Mariana: – Ué. Pra vocês fazerem o trabalho.

Aluna: – Não é melhor você dá prova?

Mariana: – Nossa, que preguiçosa!

Outro aluno: – Vai até a letra Z?

Mariana: – Gente, relaxa que vai ter um monte. Vocês vão ter sábado à tarde ou à noite para terminar.

Enquanto a professora passava no quadro, os alunos ficaram conversando e reclamando. Uma aluna levantou e ficou dançando no meio da sala e a professora, virada para o quadro, nem mesmo percebeu.

Outro aluno reclamou: – Nossa professora, tá bom!

E a professora, irritada, respondeu: – Gente, já cansei. Acho que precisa disso que vai ser útil, então tem que fazer! Pode ser chato, mas tem que fazer.

O trabalho que a professora passou no quadro vem a seguir. O título não foi passado no quadro, mas a professora deu a seguinte explicação oral: “Cês têm que escrever esses números em Inglês”.

- a) 987.654.321.123
- b) 123.456.789.876
- c) 444.555.332.222
- d) 943.866.545.323
- e) 364.747.325.126
- f) 149.236.344.498
- g) 700.600.500.400
- h) 918.815.711.612
- i) 636.727.848.959
- j) 222.111.100.600
- k) 740.630.240.950
- l) 843.754.963.632
- m) 240.420.150.510
- n) 854.733.621.510
- o) 978.645.231.321
- p) 189.158.117.162
- q) 643.772.884.995
- r) 407.306.402.509
- s) 348.457.369.236
- t) 458.337.126.105
- u) 800.200.300.100
- v) 463.774.523.621
- w) 941.632.443.894
- x) 104.205.306.407
- y) 900.888.700.666
- z) 610.711.812.913
- aa) 631.543.973.640
- bb) 870.444.312.200
- cc) 209.306.401.504
- dd) 100.200.300.400

Após passar no quadro, a professora falou: – Data de entrega: até segunda-feira.

Aluno: – Vai valer quanto?

Mariana: – Deve ser de 10 a 15.

Outro aluno: – Professora, então não vou fazer mais nada essa semana. Só isso daqui.

Outra aluna: – Para acabar isso aqui hoje, eu não posso fazer mais nada, aí eu tenho que matar aula de Inglês.

Mariana: – Você vai faltar aula de Inglês para fazer exercício de Inglês?

Aluna: – Claro que não. Ainda mais aquelas coisas complicadas.

Mariana: – Ah bom!

Depois de um tempo, a conversa com a professora recomeça.

Aluno: – Eu vou fechar esse trabalho, professora.

Mariana: – Espero que todos fechem, porque vocês já fizeram um monte de exercício.

Aluno: – Quem não fechar, você pode passar mais uns.

Mariana: – Ótima idéia. Quem errar mais de sete eu passo outra bateria.

Aluno: – Ou, minha prova de Inglês lá do curso podia ser assim, né?

Outro Aluno: – Ah! Lá é fácil!

Aluno: – Pra você, né!

Enquanto os alunos copiam, a professora fica sentada à sua mesa, cantando. Depois, começa a conversar com os alunos sobre o *Miss Gay* e os alunos falam sobre “ficar” e namorar e contam casos uns dos outros.

Os alunos falam muito e levantam. Então a professora levanta e vai passando de mesa em mesa e mandando eles terminarem de copiar.

Um aluno fala: – A gente vai ralar, mas a professora vai ralar muito mais. Bem feito, professora!

Mariana: – Isso mesmo! Façam como se estivessem me maltratando!

Aluno: – Professora, você parece a Letícia da Malhação.

Mariana: – Quem é a Letícia da Malhação?

Outro Aluno: – Aquela chata!

Outro aluno, então, pergunta: – Professora, é para te maltratar?

Mariana: – É.

Aluno: – A gente te ama, professora. Então a gente não vai fazer não.

Depois de mais algum tempo, a professora lembrou de me apresentar para a turma. Os alunos me cumprimentam e batem palmas quando a professora disse que eu tinha escolhido aquela turma porque era a melhor. Eles então ficaram felizes, mas logo arranjaram um assunto.

Aluna: – Ela escolheu essa turma, porque ainda não me conhece!

Outra Aluna: – Coitada. Tô com pena dela!

A professora então pegou seu material, disse “bye-bye” e saiu da sala, determinando o fim da aula.

PESQUISADORA: Fernanda Henriques Dias

NE004

DATA: 26 de agosto de 2004 (Quinta-feira)

HORA INÍCIO: 06:50 h

HORA TÉRMINO: 08:40 h

LOCAL: Escola Estadual João de Freitas

FENÔMENO: Aulas de Inglês das turmas 6B e 7A

Cheguei à escola e fui direto para a sala dos professores, onde encontrei uma professora de Português, conversando com uma secretária (pedagoga aposentada). A professora estava exaltada, contando para a secretária que nenhuma providência tinha sido tomada em relação a um problema com um aluno da turma A. A conversa foi mais ou menos a seguinte:

PP (Professora de Português): – Eu falei com a Norma que eu não ia dar aula com aquele menino lá. Depois daquilo tudo não tomaram nenhuma providência e eu ia ser obrigada a agüentar desaforo e ainda ficar desmoralizada.

S (Secretária): – Nossa! Eles que tinham que ter feito alguma coisa. E a mãe dele?

PP: – A mãe dá apoio. Arruma mais confusão ainda. Aí a Norma foi lá e conversou com a turma. Mas aí, sabe o que aconteceu? Tava a turma toda lá, menos ele. Ele chegou atrasado e foi entrando. Aí eu falei: “Ele está entrando só para ouvir o que você tem pra dizer, Norma!” Porque eu não ia deixar ele ficar na minha aula. Faz as coisas e não acontece nada e eu ainda tenho que agüentar marginal na sala. Mas ainda bem que ele chegou a tempo de ouvir o que ela tava falando com a turma.

S: – E eles apóiam? Os outros alunos?

PP: – Às vezes. Eles não fazem, mas acham bonitinho. E se não acontecesse nada, daqui a pouco ia ter um monte de marginal na sala.

S: – E aí, o que aconteceu com ele?

PP: – Aí a Norma falou com a turma e levou ele com ela e deixou ele fazendo exercício. Mas a mãe apóia!

S: – É! Tem que tomar providência. Um pessoal assim não pode ficar não.

Como os outros professores estavam começando a chegar, o assunto acabou. Um dos professores chegou e disse que estava cansado. Comparou seu cansaço com uma bateria: na segunda-feira está cheia, aí a carga vai diminuindo e na quinta-feira de manhã sobra menos de 10%.

Os professores ficaram batendo papo e a diretora começou a conversar com a Mariana. Como eu estava longe, não pude saber do que estavam falando.

Deu o horário da aula e os professores foram saindo até que ficamos na sala dos professores eu, a Mariana, a Norma e a Joana. Então, foi possível ouvir a conversa. A Norma estava chamando a atenção da Mariana, porque um professor tinha dito que ela havia liberado os alunos mais cedo na segunda-feira. A Mariana disse que era mentira e que outros professores tinham liberado os alunos mais cedo do que ela. A Marcele chegou e então eu levantei e saí da sala. A professora, a supervisora e a diretora também levantaram e continuaram a conversa por mais um tempo. A Mariana então saiu da sala e fomos andando pelo corredor. A Mariana falou comigo:

Mariana: – Agora cê vê! Foram falar com a Norma que eu não dei a última aula na segunda-feira. Agora é assim? O professor pode escolher se vai dar aula ou não? (pausa) É impressionante! Tem gente que gosta de inventar. Mas tinha que ser justo comigo? Tinham que me pegar pra Cristo?

Encontramos com a Marcele no corredor e a Mariana parou para perguntar o que ela devia fazer. Disse que ia procurar saber quem foi que falou e que ia reclamar com a pessoa. A Marcele sugeriu que ela deixasse para lá e que não se importasse com o que tinha acontecido. Disse que a pessoa tinha reclamado de vários professores, mas o único nome que havia citado era o da Mariana.

Fomos para a sala da sexta série B. A aula começou às 7:20 h. A professora me apresentou e comentou: “Ela vai anotar se vocês falam muito!” e então fez a chamada. Durante a chamada, dois alunos ficaram perguntando se eu ia anotar se eles falam muito e perguntaram o que eu estava fazendo e porque eu estava anotando. Ao terminar a chamada, a professora falou:

Mariana: – Hoje nós vamos terminas os números.

Aluno: – E a tradução?

Mariana: – A tradução nós vamos terminar depois. Numbers.

Vira então para o quadro e escreve.

### Numbers

200- two hundred

500- five hundred

345- three hundred and forty-five

786- seven hundred and eighty six

989- nine hundred and eighty nine.

Enquanto ela escreve no quadro, os alunos ficam conversando agitados. Falam que é a aniversário da Fabiana (uma das alunas) e ficam falando dos ovos que trouxeram para jogar nela ao fim da aula.

Um aluno fala com a professora: – Professora, escreve o 100 de novo que eu esqueci de copiar.

O outro aluno responde: – “One randredi!”

E a professora, sem responder, escreve: “100 – one hundred” no quadro.

Após passar o número no quadro, a professora avisa: – É só copiar que depois eu vou explicar.

Fernando comenta: – Olha como escreve 345. Se pedir pra eu escrever 345 em Português eu acho que eu não sei!

A professora vai para a porta da sala e fica conversando com alguém que está do lado de fora. Os alunos, enquanto isso, ficam conversando.

Os alunos começam a fazer muito barulho e alguns ficam andando pela sala. A professora entra na sala e fala brava: “Gente, só um minutinho que eu tô atendendo uma mãe aqui e já já eu explico”.

Sai da sala e continua conversando.

Karina vira para mim e fala: – Tadinha, a moça deve tá arrependida de ter entrado nessa escola.

A bagunça continua e a supervisora entra na sala. Pede silêncio, vira-se para um aluno (Fernando), que no momento não estava participando da bagunça e fala: “E você, sua mãe já esteve aqui semana passada e vai vir aqui amanhã de novo. Acho que ela não vai receber notícias boas não.”

A turma fica em silêncio e ela sai da sala.

A professora entra na sala, lê os números 100, 200 e 500 e pergunta: “Como seriam os outros números? 300? 400? 600?”

A turma respondeu bem baixo.

Mariana: – Todo mundo consegue escrever isso aqui? (referindo-se aos números 300,400 e 600).

Aluno: – Escrever é fácil, só não dá pra falar!.

Mariana leu os outros números do quadro e disse que o “and” é opcional.

Mariana: – Eu vou passar alguns para vocês fazerem para mim.

Passa alguns números no quadro e sai da sala.

Karina pergunta para mim: – Você tá anotando se a gente tá conversando muito?

E eu respondi que não.

Um aluno fala alguma coisa sobre os Estados Unidos. E o Nuno responde: “Você não sabe nem pegar o ônibus que vai para o aeroporto!”

Eles continuam falando sobre os Estados Unidos. A professora entra na sala e os alunos começam a fazer o exercício (escrever os números do quadro por extenso).

Um aluno fala com a professora: “É mais fácil escrever do que falar.”

Karina fala para si mesma, batendo na testa: “Ai menina burra!”

Um aluno pergunta alguma coisa (incompreensível do lugar onde eu estava) e ela responde: – Tá querido, mas falta quatro minutos pra terminar a aula.

Outro aluno comenta: – E ela passou só quatro minutos de aula.

Alguns alunos riem com o comentário.

Um aluno chama a professora: – Professora, já acabei tudo. Fiz tudo de cabeça.

Mariana: – Você tá fera, então!

Um aluno fala: – A aula tá demorando acabar!

Outro aluno responde: – Aula chata é assim mesmo!

Karina: – Nossa, professora, é mesmo. Como é que cês foi gostar de Inglês?

Mariana: – Não sei como é que cês gostam de Matemática. Eu detesto Matemática!

A professora vai passando nas carteiras e olha o caderno de duas alunas: – Tá tudo errado! Você tá fazendo outra coisa e você fica conversando.

Depois de olhar os cadernos, a professora marca uma prova para quinta-feira.

A Karina pergunta para mim: “Você vai estar aqui?”. Em um tom malicioso, querendo saber se eu ajudaria durante a prova:

Eu: – Vou.

Karina: – Brincadeira.

Fabiana: – Você vai fazer prova com a gente?

Eu: – Se for em grupo e a Mariana deixar ...



A professora então pergunta: – Teve alguém que eu não passei olhando o caderno? Quero ver quem fez errado.

Como ninguém respondeu e, como já estava na hora da aula acabar, a professora juntou o material, disse “bye-bye” e foi embora.

No corredor, a professora falou comigo: – Odeio Matemática!

Eu respondi que gosto de Matemática e que na escola minhas melhores notas eram em Matemática.

Entramos na sala da sétima série A e, ao perceber que eu estava procurando um lugar para assentar, Marlene me ofereceu lugar ao lado dela.

Alguns alunos entregaram o trabalho de números para a professora.

Uma aluna pergunta: – Hoje você vai dar muita matéria?

A professora responde em tom irônico: “Não. Vou ficar a aula inteira à toa!” E completa, agora sem ironia: “Hoje a gente vai largar um pouco a gramática e vai pegar o livro.”

Faz a chamada e distribui os livros (já que os alunos não têm livro, pelo menos a maioria deles).

Um aluno fala: – Ah professora. Esse livro é empoeirado, fedido.

A professora finge não ter escutado e fala com a turma: – Esses livros perderam o mofo, cês lembram?

Dois alunos respondem.

Aluno 1: – Mais ou menos.

Aluno 2: – É mesmo.

Outra aluna comenta: – Ah esse livrinho é tão chatinho!

Mariana: – Vamos abrir na página 22.

Então a Marcele entra na sala, lê o nome de seis alunos e pede que eles saiam da sala, já com suas mochilas e materiais. Eles avisam que um dos alunos não está na sala e os cinco ficam na porta da sala, esperando. Enquanto isso, os outros alunos se mostram nervosos e os que estão em pé ficam tremendo.

A Marcele fala que a turma não tem tido um bom comportamento e explica que os cinco estavam sendo chamados por causa do comportamento na aula do dia anterior. Avisa que a turma vai ficar sem recreio por um bom tempo e sai da sala acompanhada dos cinco alunos.

Um aluno reclama com a professora e diz que não é justo ele ficar sem recreio se ele nem tinha ido à aula no dia anterior. A professora fala que a turma

não tem bom comportamento há muito tempo. Ele então diz que é injusto a Marisa e outra aluna (cujo nome não me lembro) ficarem sem recreio, pois elas não conversam, nem fazem bagunça.

Essa outra aluna então fala com a professora que a outra professora, que é mais calma, não dá aula por causa da turma, fica o tempo todo de braços cruzados esperando silêncio e, no fim da aula, passa exercícios e manda eles fazerem sozinhos e pergunta para a professora (em um tom de indignação): “E o resto que quer aprender?”

A professora então pergunta: – Mas cê acha que a gente tem que agüentar isso?

A aluna responde: – Mas então tem que punir!

A professora pega o livro e pede para abrir na página 22.

Mariana: – Eu vou fazer ao contrário. Vou deixar vocês fazerem sozinhos que, se eu bem conheço essa turma, vocês vão conseguir.

Eu então perguntei à professora onde ficava o banheiro.

Mariana: – Fica aqui do lado, mas esse banheiro é de aluno. É melhor não usar aqui não. Vai no da sala dos professores.

Na sala dos professores, encontrei duas alunas conversando com a diretora (Norma). A Norma perguntou porque elas estavam atrasadas e elas disseram que moram longe e que tinham chegado atrasadas porque não tinham dinheiro para o ônibus e então tiveram que ir a pé para a escola e justificaram que era a primeira vez que estavam chegando atrasadas.

Quando eu estava voltando para a sala, vi a professora em um dos corredores, também voltando para a sala, porém não pude saber por quanto tempo ela havia deixado os alunos sozinhos.

Os alunos ficaram conversando com a professora e contaram o que havia acontecido na aula do dia anterior. Depois de um tempo eles ficaram quietos fazendo o exercício. Um aluno começa a conversar com o outro e a professora fala: “Vou falar com a Marcele que acho que faltaram algumas [pessoas]” Os alunos pedem para ela não fazer isso.

Um aluno pergunta o significado de uma palavra e o outro responde que é só olhar no final do livro. A professora responde que é só descobrir o significado, de acordo com o resto do texto.

Ela pára perto de mim e fala sobre as diferenças entre trabalhar nas escolas do estado e da prefeitura. Disse que na prefeitura é melhor, porque as turmas são melhores e os professores têm direito de usar maior quantidade de xerox. Disse que gosta de trabalhar com adolescentes mas que na outra escola do estado onde ela havia trabalhado ela não gostava. Justificou que na outra escola os alunos ameaçavam e agrediam professores, e que às vezes ela saía de lá chorando, com medo. Lembrou, então, que eu havia pedido para fazer a entrevista com ela e perguntou: “Pode ser agora?” E então ela deu a entrevista na sala de aula mesmo, não se importando com a presença dos alunos.

Depois da entrevista ela conversou um pouco com os alunos, até a aula acabar.

PESQUISADORA: Fernanda Henriques Dias

NE005

DATA: 30 de agosto de 2004 (Segunda-feira)

HORA INÍCIO: 06:55 h

HORA TÉRMINO: 10:35 h

LOCAL: Escola Estadual João de Freitas

FENÔMENO: Aulas de Inglês das turmas 6B e 7A

Cheguei na escola às 6:55 h, junto com a Mariana. Ela falou comigo: “Fernanda, mas eu tenho um gênio ruim. Enquanto eu não souber quem falou que eu não dei aula segunda eu não vou ficar bem. E o pior que a primeira pessoa que eu tô vendo é quem eu acho que falou. Não sei, mas acho que vou resolver isso de uma vez.” E entrou na sala dos professores. Eu fiquei do lado de fora, mas como ela estava falando alto e gesticulando muito, vi que ela estava tirando satisfação com uma professora e os outros professores todos prestando atenção na conversa. Depois de um tempo, ela saiu da sala com o material na mão e falou comigo:

Mariana: – Ainda bem que eu falei, senão eu ia ficar entalada. E você acredita que todos os professores acharam um absurdo ela ter dito aquilo?! Ela falou que não foi ela não, ela só falou que reclamou de forma geral que alguns professores estão liberando os alunos muito cedo, mas que não falou meu nome. Você acha? Ela ia reclamar dos outros e não ia falar meu nome? Mas eu só não entendo porque que falou só o meu nome! Deve ter me achado bonitinha.

Entramos na sala de aula já eram 7:15 h. Ela fez a chamada e lembrou que a prova seria na próxima quinta-feira. A Karina me perguntou se eu ia ajudar na prova.

A professora avisou que a aula seria um teste de texto, em dupla. Dois alunos perguntaram para mim:

– Você vai fazer comigo?

A professora organizou a sala e às 7:20 h distribuiu o teste. Me deu um teste e disse para mim que acha esse teste muito fácil para eles, mas que se for mais difícil eles não conseguem fazer.

Pediu aos alunos para deixarem os cadernos abertos e então passou de mesa em mesa olhando os cadernos e apontando os erros.

O teste é um diálogo, que não considero difícil. Todavia, algumas das perguntas não têm resposta direta que possa ser extraída do texto, devendo ser

levada em conta a opinião do aluno. Além disso, a pergunta “f” contém um erro biográfico, que invalida a pergunta “e”.

A professora ficou no fundo da sala conversando comigo. Falou que podia ser um dado importante para minha pesquisa o fato de ter uma aluna surda na sala, com a qual ela não consegue se comunicar. Disse que tanto ela quanto os alunos têm boa vontade com a aluna que é surda, mas que os alunos também não conseguem comunicar com ela. Perguntei se a aluna sabe LIBRAS. A professora respondeu que sim, mas que os professores não sabem. Perguntei se a professora havia recebido algum treinamento ou orientação para trabalhar com deficientes auditivos e ela disse que só ficou sabendo que tinha uma aluna surda quando entrou na sala e tentou falar com a aluna. Disse que não sabe se ela consegue acompanhar a aula, mas que ela tem o caderno completo e que faz todos os deveres, mas acha que ela tem ajuda em casa.

Fiquei observando a aluna surda e o aluno que estava fazendo o teste com ela. Eles estavam “conversando” por escrito ou fazendo sim ou não com a cabeça. O aluno pareceu ter boa vontade com ela, mas ainda assim eles estavam demonstrando grande dificuldade de comunicação.

A professora falou comigo que todas as turmas fariam teste hoje. Falou que o teste da 7A seria diferente das outras (mais difícil) porque as outras turmas não conseguem resolver o teste da 7A.

Contou que no Colégio Santo Antônio, onde dá aulas de Português, ela teve problemas com a Associação dos Surdos, pois deu um trabalho diferenciado para as três alunas surdas da sala.

Falou para a turma que eles teriam cinco minutos além do horário para terminarem o teste e então falou comigo que pediria dez minutos da aula seguinte para os alunos terminarem o teste (pois a aula seguinte seria da professora que falou que ela havia liberado os alunos cedo) e completou: “já que ela está boazinha comigo hoje”.

Falou que ela já percebeu que os alunos sabem mais texto do que gramática. Disse que em outra escola, onde ela dá aula para todas as séries, ela percebeu que os alunos não lembram a gramática e, por isso, não sabem gramática; todavia, eles sabem texto.

Disse também que gosta de dar avaliações diversificadas: individuais, em duplas, em grupos; e explicou que esta avaliação não tinha sido preparada por ela,

mas por outra professora com a qual ela troca materiais. Às 8:00 h ela recolheu o teste e foi para outra sala de aula.

Na hora do intervalo fui para a sala dos professores, onde os mesmos estavam comendo macarrão e biscoito. Mariana me disse que já havia olhado os testes da 6B e que eles tinham se saído bem. Perguntei se a aluna surda tinha feito um bom teste e ela disse que não, que essa tinha sido a dupla com menor nota.

Às 9:55 h entramos na sala da 7A. A professora pediu que os alunos se sentassem em dupla e avisou que eles fariam um teste. Distribuiu os testes e explicou que as respostas tinham que ser dadas em Português. O texto falava sobre Koalas.

Um aluno perguntou o que é Koala e, em um tom irônico, ela falou: “Vocês não sabem o que é Koala?” E explicou que é um “bichinho”.

Falou com os alunos que ela precisaria sair para conversar com a mãe de uma aluna e que eu ficaria tomando conta. Os alunos ficaram quietos, mas por três vezes tive que pedir a alguns alunos que virassem para a frente ou que parassem de conversar.

Uma mulher entra na sala. Pela conversa que ouvi na sala dos professores, pressuponho que seja Cláudia, outra diretora. Ela chama a atenção da turma pela quantidade de advertências que os alunos levaram. Fala com uma aluna que ela está suspensa, avisa a Marcela que a mãe dela está no colégio e que quando ela terminar o teste é para juntar o material para ir embora junto com a mãe. Pede à turma para prestar atenção aos modos de agir, antes que o colégio tome outras providências. Ela sai da sala e os alunos continuam o teste.

Alguns alunos me chamaram e perguntaram os significados de algumas palavras, demonstrando que as técnicas de leitura empregadas não foram satisfatórias. Todavia, acho que os alunos conseguiram entender a idéia central do texto.

Às 10:20 h a professora volta para a sala. Alguns alunos entregam o teste e ficam andando pela sala, enquanto outros terminam.

PESQUISADORA: Fernanda Henriques Dias

NE006

DATA: 02 de setembro de 2004 (Quinta-feira)

HORA INÍCIO: 06:55 h

HORA TÉRMINO: 08:40 h

LOCAL: Escola Estadual João de Freitas

FENÔMENO: Aulas de Inglês das turmas 6B e 7A

Entrei na sala dos professores às 6:55 h, onde já se encontravam alguns professores, inclusive a Mariana. Sentei e ela, cansada, comentou comigo: “Nossa, tô sem coragem. Tô sem coragem para dar aula hoje.” E, depois de uma longa pausa continuou: “Podia ter reunião comigo hoje! Tô sem coragem e ainda tenho 15 aulas hoje.”

Esperei um tempo e então pedi permissão para tirar fotos nas aulas e ela disse que não tinha problema.

Fomos então para a sala. No corredor, a professora perguntou de onde eu era e se eu estava morando em Juiz de Fora.

Às 7:10 h entramos na sala. A Mariana ficou em pé na frente da sala, esperando silêncio, até 7:15 h. Duas alunas chegam atrasadas e ficam esperando na porta da sala, até que a professora permite a entrada das mesmas.

A professora então explica que, no lugar da prova, os alunos terão que fazer um trabalho. Avisa que a aula toda será usada para o trabalho mas que se eles não terminarem, poderão entregar na quinta-feira seguinte.

Karina me perguntou se eu havia visto o trabalho e se estava difícil. Eu respondi que não vi o trabalho. Ela perguntou meu nome e afirmou que eu vi o trabalho mas que eu não queria falar.

Fabiana fala que está sem seu estojo e pede, aluno por aluno, um lápis ou lapiseira emprestado (pede inclusive para mim).

A professora passa o trabalho no quadro, e os alunos copiam em silêncio, parando, de vez em quando, para reclamar da quantidade de números.

Nuno: – São quantos abecedários?

Mariana: – É para fazer com atenção, que se aí for errando, vai perdendo ponto.

- a) 987
- b) 321
- c) 123

d)	444
e)	555
f)	332
g)	222
h)	876
i)	654
j)	943
k)	866
l)	545
m)	323
n)	364
o)	149
p)	236
q)	344
r)	498
s)	700
t)	600
u)	918
v)	948
w)	815
x)	711
y)	612
z)	636
aa)	727
bb)	848
cc)	959
dd)	222
ee)	111
ff)	740
gg)	630
hh)	240
ii)	950
jj)	843
kk)	754



ll)	963
mm)	632
nn)	854
oo)	733
pp)	621
qq)	510
rr)	189
ss)	158
tt)	117
uu)	162
vv)	643
ww)	458

A professora fez chamada e os alunos continuaram reclamando da quantidade de exercícios.

Karina: – Ela passou o abecedário duas vezes quase!

Fernando: – É que ela quer lembrar a infância, de escrever de A a Z. Professora, quem não acabar pode levar pra casa?

Mariana: – Pode

Fernando: – Então não vou fazer aqui não. Se pode levar pra casa...

A professora fica brava e chama a atenção da turma e fala que os alunos são muito preguiçosos.

Os alunos ficam quietos, copiando ou resolvendo o exercício e só às vezes um conversa com outro.

Observei então que a aluna surda também estava escrevendo.

A professora fala com os alunos: “Agora vocês vão servir de modelo” e me avisa que eu posso tirar as fotos.

Os alunos continuam escrevendo e, depois das fotos, a professora comenta: “Que falsidade, héin gente! O Nuno ficou até olhando para o caderno, coisa que ele menos faz.”

Os alunos concordam e voltam a escrever. Às vezes, alguns alunos conversam um pouco ou passam bilhetes uns para os outros.

A professora, então, chama a atenção de um aluno que está conversando e pergunta se ele já acabou.

Duas alunas que estão sentadas perto de mim nunca acabam de copiar os números: cada vez que erram, arrancam a folha do caderno e começam a copiar de novo, mesmo faltando apenas dez minutos para acabar a aula.

A professora mexe em seu celular e sai da sala.

Os alunos conversam um pouco e então Fernando pergunta pela professora. Eles conversam alto e a professora, do lado de fora da sala, grita: “Eu estou aqui, tá!”. Os alunos fazem silêncio e continuam escrevendo.

A professora volta para a sala e vai passando de mesa em mesa, olhando os cadernos.

De início, ela pula a mesa da aluna surda, mas depois resolve olhar o caderno dela e me avisa que a aluna surda está fazendo tudo “e certo”.

A professora pergunta para Fernando de onde ele é e qual a idade dele. Ele diz que é de Maceió, que morou lá até os doze anos e que agora tem quinze anos.

A professora fala sobre Maceió. A aula acaba, ela junta o material e sai da sala.

Ao chegar na sala da sétima série A, tivemos que esperar o outro professor sair da sala. Entramos, então, às 7:55 h. A professora pede a um dos alunos para ir buscar os livros de Inglês na biblioteca (que é uma das salas do segundo andar) e distribuí-los entre os alunos. Ela sai da sala e avisa que vai passar exercícios na sétima série C e que já volta.

Enquanto isso os alunos ficam conversando, andando pela sala e lanchando. Só duas alunas ficam escrevendo, mas não dá para saber se tem relação com a matéria. Depois de cinco minutos a professora volta e manda quem ainda não terminou os exercícios da aula anterior, terminar. Quem já acabou, ela manda “fazer três conjuntos de palavras (retiradas do texto) com os seguintes segmentos: moradia, trabalho e alimentação” e escrever o que entenderam do texto, quais informações conseguiram tirar e avisa: “não é para traduzir não, héin!”.

Sai da sala novamente e vai para a sétima C. Os alunos ficam quietos, fazendo os exercícios.

A professora volta e avisa que eu vou tirar fotos. Os alunos fazem pose e depois fazem algumas piadinhas. Duas alunas de outra sala batem à porta e pedem uma régua emprestada (e avisam que foi a professora de arte quem mandou). Os

alunos reclamam que toda aula elas pedem alguma coisa emprestado e dizem que é pretexto delas para verem o Mariano (um dos alunos da sala).

Uma aluna diz que está com preguiça e a professora manda ela deixar de ser preguiçosa.

Os alunos ficam quietos fazendo os exercícios e, às vezes, um ou outro conversa um pouco.

A professora então fala comigo que adora História. Eu falo que também gosto mas que não tive bons professores de História no Ensino Fundamental. Ela me pergunta se eu dou aula e eu falo que dou aula de Inglês instrumental em um projeto da universidade.

Alguns alunos perguntam se o texto que eles têm que escrever é em Inglês. Ela responde: “Não! Se você souber!”. Pergunta a uma aluna se ela já acabou e sai da sala (vai na turma 7C). Alguns alunos conversam um pouco. A professora volta, fala comigo o nome de dois professores do FPL (faculdade onde estudou) e me pergunta se eu os conheço. Eu falo que não e ela então, voltando ao assunto anterior, fala que eles deviam ensinar Inglês instrumental na aula de Didática, porque ela não sabe nem o que é isso.

Uma aluna mostra para a professora fotos de atores, e a professora comenta quais ela acha bonito. Uma das alunas fala que um ator é gostoso e a professora fala que ela é muito nova para ficar usando este vocabulário. A turma toda fica agitada, comentando sobre os atores. A professora pede silêncio, mas não adianta.

Alguns alunos acabam e entregam os livros. A professora então fica conversando com eles sobre signos (e diz que não acredita nisso), até a aula acabar.

No corredor ela fala de novo que deviam ensinar Inglês instrumental nas aulas de Didática e comenta: “Se pelo menos a gente ganhasse melhor e pudesse trabalhar um pouco menos, aí a gente podia fazer uns cursos”.

PESQUISADORA: Fernanda Henriques Dias

NE007

DATA: 09 de setembro de 2004 (Quinta-feira)

HORA INÍCIO: 06:55 h

HORA TÉRMINO: 10:30 h

LOCAL: Escola Estadual João de Freitas

FENÔMENO: Aulas de Inglês das turmas 6B e 7A

No caminho para o colégio, Marlene me grita e começa a conversar comigo. Fala que vai ter prova de História hoje, e que ela estudou: “decorei o livro todo!”. Perguntei quais são as matérias que ela mais gosta e menos gosta. Ela disse que a melhor matéria é Matemática e que ela tira notas boas em Matemática e que a pior é Português porque ela não entende nada.

Na sala dos professores, uma professora, indignada, mostra a prova de um aluno toda escrita no verso. Os professores vêm a prova, ela explica que o que está escrito em letras maiores é o apelido do aluno. Embaixo, vem escrito na prova: “(enfia o pau no cú deles) → dos professores”.

O professor de física comenta: “Ainda é burro! Não sabe nem que essa palavra não tem acento” e depois de um tempo fala “O lugar de se consertar ele é na CERESP<sup>1</sup>.”

Os professores lêem um aviso para uma reunião no sábado e então reclamam.

A Mariana me mostra alguns textos em Inglês e me pergunta qual que ela já deu nas sexta e sétima séries.

Vamos então para a 6B.

A professora passa recolhendo os trabalhos e comenta: “É impressionante como vocês falam ‘Não fiz não’ na maior cara de pau!”.

Alguns alunos chegam atrasados e ela deixa-os entrarem. O Fernando comenta: “É a primeira vez que eu chego atrasado e a professora deixa eu entrar”.

A professora faz a chamada e mais um aluno chega atrasado.

Ela pede aos alunos para sentarem em duplas para trabalhar com os livros, porque não tem livro o suficiente para todos os alunos.

A aluna surda vai até a mesa da professora e “conversa” alguma coisa com ela, que não dá para saber o que é.

---

<sup>1</sup> Centro de Remanejamento de Presos

Karina fala “oi” comigo. A professora pede aos alunos para abrirem o livro na página 86 e pergunta, mostrando o texto da página: “Eu pedi para passar esse texto para o caderno, não pedi?” Os alunos respondem que sim e um deles afirma: “Era para traduzir também professora.”

Mariana: – Abram o texto no caderno também.

Fernando: – Eu não terminei. Vou ter que copiar.

A professora imita o sotaque do Fernando e passa olhando quem copiou. Fabiana me pergunta que dia é hoje.

Nuno: – É para traduzir também?

Mariana: – Yes. Vou dar um tempinho para terminar.

Um aluno avisa que está faltando páginas no livro. A professora reclama e fala que acabou de arrumar os livros: “Vocês rasgam esses livros, vocês é que saem prejudicados.” E vai à biblioteca procurar as páginas do livro. Enquanto isso os alunos ficam conversando baixo.

A bibliotecária entra na sala e chama a atenção dos alunos. Avisa que eles vão acabar ficando sem livros. Fala que vai passar nas outras salas, chamando a atenção dos outros alunos também.

A professora pergunta se alguém não fez o teste. Um aluno fala que não fez e ela avisa que vai pedir à próxima professora (de Ciências) para deixá-lo fazer a prova no horário da aula dela.

Chama a atenção de quatro alunas que estão conversando e olha se elas já acabaram. Manda elas traduzirem e passa na mesa da aluna surda e tenta explicar que é para ela traduzir o texto.

Os alunos ficam traduzindo em silêncio e, quando alguém conversa, a professora chama a atenção.

A aula acaba e a professora manda quem não terminou terminar em casa.

Vamos para a 7A. A professora pede a um dos alunos para buscar os livros na biblioteca e distribuir para os alunos. O aluno começa a distribuir os livros e os outros reclamam que não é aquele livro. A professora pede dois alunos que não tinham feito a prova para sentarem juntos para fazerem a prova. Pede a outra aluna para ir à biblioteca trocar os livros e avisa que enquanto isso ela vai na 7C passar atividades. Os alunos ficam conversando.

Marlene distribui os livros e me oferece um. Os alunos continuam conversando e andando pela sala. Os dois alunos que estão fazendo prova

perguntam para a turma a resposta de algumas questões. A Karina pergunta se eu não vou fazer nada e porque que eu não tinha deixado a turma colar e estava deixando eles colarem. Eu expliquei que naquele dia a professora tinha pedido para eu ficar olhando a turma para ela e que hoje ela não tinha falado nada.

Às 8:05 h a professora volta. Pede aos alunos para sentarem e fazerem silêncio.

Aluno: – Você já corrigiu a prova?

Mariana: – Não.

Aluno: – E o trabalho de números?

Mariana: – Não.

Os alunos reclamam e a professora pede silêncio. Pergunta em que questão ela parou (alunos: “24”) e pergunta o que ela pediu para fazer. Corrige oralmente o exercício do livro. Uma aluna pede para ela passar a resposta no quadro e ela faz cara de ironia.

Como o texto fala sobre vampiros, os alunos pedem para ela passar o filme “Drácula”. Os alunos ficam conversando e sugerindo filmes. A professora decide que vai passar “Entrevista com o Vampiro” e pergunta para as alunas se é nesse filme que conta a vida inteira do drácula. A professora pede silêncio. Os alunos continuam discutindo sobre o filme e a professora fala que porque eles falam muito, ela já não tinha dado música para eles no semestre anterior e que se eles continuassem ela também não ia passar filme.

A professora vai para a 7C e deixa os alunos à toa. Manda eles não conversarem e deixa um aluno anotando. A aula acaba, a professora volta, recolhe o material e sai da sala.

PESQUISADORA: Fernanda Henriques Dias

NE008

DATA: 13 de setembro de 2004 (Segunda-feira)

HORA INÍCIO: 07:00 h

HORA TÉRMINO: 08:30 h

LOCAL: Escola Estadual João de Freitas

FENÔMENO: ?

Fui ao colégio para assistir à aula posterior à de Inglês. Entrei na sala dos professores e logo depois de mim entrou a Marcele. Ela avisou que uma professora de Matemática não ia dar aula e que a professora de Inglês também não porque estava doente. Os professores rearrumaram os horários e decidiram quem ia dar aula no lugar de quem. Fiquei esperando a Joana chegar, então pedi permissão para assistir às aulas de Ciências e de História na quinta-feira. Procuramos os professores, mas como não os encontramos, Joana disse que ela conversaria com eles e que eu podia voltar na quinta que eles já estariam sabendo.

PESQUISADORA: Fernanda Henriques Dias

NE009

DATA: 16 de setembro de 2004 (Quinta-feira)

HORA INÍCIO: 07:00 h

HORA TÉRMINO: 07:15 h

LOCAL: Escola Estadual João de Freitas

FENÔMENO: ?

Fui ao colégio assistir às aulas combinadas com a Joana. Procurei os professores de Ciências e História e eles disseram que eu não poderia assistir às aulas, porque a Joana não havia conversado com eles.



PESQUISADORA: Fernanda Henriques Dias

NE010

DATA: 20 de setembro de 2004 (Segunda-feira)

HORA INÍCIO: 06:55 h

HORA TÉRMINO: 11:25 h

LOCAL: Escola Estadual João de Freitas

FENÔMENO: Aulas de Inglês e Português das turmas 6B e 7A

A professora chega na turma 6B e avisa que eles vão para outra sala. Leva os alunos para a sala de vídeo (uma sala com vídeo, TV, uma estante com várias fitas de vídeo e, na parede, vários cartazes com pensamentos enfeitam a sala). Eles ficam agitados e conversam muito.

A professora pede silêncio e avisa que eles vão assistir a um documentário sobre o conde Drácula e começa o filme. O filme é legendado e o som é impossível de ouvir, já que o filme é antigo.

A maioria dos alunos presta atenção, mas alguns conversam. A professora faz a chamada durante o filme.

Em uma parte do filme, a professora assusta e grita. Os alunos riem dela. Depois, a professora troca uma aluna que está conversando de lugar.

O horário da aula acaba, e a professora avisa que vai terminar de passar o documentário na próxima aula.

Os alunos voltam para a sala. Como a aula posterior seria a de Português, procurei a Joana e ela pediu permissão à professora para eu assistir à aula da 6B e também conversou com a professora de Português da 7A (já que são professoras diferentes).

A professora da 6B fala que eu posso assistir à aula dela, mas que da próxima vez, se a Joana for levar algum estagiário para ela, ela só vai aceitar se o estagiário for dar aula para ela e fala que já cansou de receber estagiário para ficar só olhando.

A professora entra na sala e pergunta se alguém tinha faltado aula no dia da prova. Como ninguém respondeu, ela repete a pergunta. Da terceira vez que ela pergunta, um aluno fala que não fez prova e ela então começa a brigar com a turma, que eles são muito distraídos e relaxados e que ele havia perdido prova e nem havia procurado por ela. O aluno explica que teve problemas em casa, e ela continua chamando a atenção. O aluno diz que depois a mãe dele conversaria com

a professora e pediria para ela dar outra prova para ele. A professora então separa o aluno e dá uma prova para ele ir fazendo durante a aula.

Fala que as notas não foram boas e que eles precisam estudar mais. Chama atenção do Nuno, que está conversando e fala que conversa muito e que se ele desse um pio durante a aula ela o mandaria para fora de sala.

Manda os alunos abrirem o livro na página 169 e pede um aluno para ler o exercício (que ela havia mandado fazer em casa). O aluno fala que não fez e ela então pergunta quem fez. Como só três alunos haviam feito, a professora fica nervosa e fala que, como castigo, além de terem que fazer o exercício, eles teriam que copiar o enunciado e as perguntas todas.

Os alunos ficam quietos, em silêncio. A professora faz a chamada e fala que é para eles irem copiando soltando linhas, para depois responderem. A professora sai da sala e os alunos ficam em silêncio copiando. A professora volta e uma aluna de outra sala entrega uma prova para ela. Ela corrige a prova.

Um aluno vai até à mesa da professora. Alguns alunos conversam. Um aluno pergunta a data. Um aluno sai da sala e volta logo depois. O Nuno conversa com os alunos do lado dele e com a professora, e ela não faz nada. Ela pede um corretivo emprestado e fica escrevendo (parece que corrigindo provas da outra turma).

A professora passa de mesa em mesa olhando os cadernos. Um aluno a chama e ela explica o exercício para ele.

A professora fala com ironia que a sala é quieta “Qualquer coisa a gente tira meia dúzia daqui que melhora mais ainda.” Os alunos continuam copiando. Alguns conversam. A professora sai da sala. Os alunos ficam conversando, até a professora voltar.

Um aluno pede para ir ao banheiro e a professora deixa. Ela avisa que vai pedir um trabalho sobre provérbios e ditados populares. A professora sai da sala e depois de um tempo volta. Fala que vai corrigir os exercícios e os alunos pedem mais tempo, e ficam quietos, copiando.

A professora dita as notas da prova e diz que eles vão receber as provas depois. Fala que as turmas 6A e 6C estão adiantadas, principalmente a 6C. Os alunos reclamam que tudo é a 6C e perguntam sobre as notas das outras salas. Os alunos falam que a turma deles é a melhor porque foi a única que teve alguém que fechou a prova. A professora pede silêncio, mas eles continuam conversando.

O aluno que fechou a prova fala que chutou bem.

A professora avisa que o dever de casa vai ser copiar um texto, em castigo aos que não fizeram os exercícios. Pede a eles para abrirem o livro e mostra o texto de duas páginas que será o dever. Chama atenção dos alunos que estão conversando e eles ficam quietos.

Fala que o aluno que fechou a prova é muito bom, mas que a letra dele é horrível. Fala que a prova foi tirada de um livro de quinta série e que muita gente tinha que ter fechado.

Os alunos conversam e reclamam do texto que terão que copiar. A professora dita mais exercícios, até dar 9:25 h, quando as outras turmas foram sendo liberadas e não foi possível continuar ditando, por causa do barulho.

Às 9:55 h, Mariana levou os alunos da 7A para a sala de vídeo. Antes de começar o documentário (o mesmo da sexta série), ela muda uma aluna de lugar. Avisa aos alunos que eles vão assistir a um documentário sobre o conde Drácula e que depois vão fazer um trabalho sobre o documentário para o quarto bimestre. Fala um pouco sobre o documentário.

A professora rebobina a fita e os alunos pedem para apagar a luz. A professora deixa, mas avisa que se eles conversarem ela vai acender a luz. O filme começa e ela faz chamada.

Os alunos ficam inquietos, conversam, olham para os lados, reclamam. A professora fala que quem conversar vai para a diretoria.

Uma aluna reclama da imagem tremendo (e que agora estava bem pior do que na aula da sexta série).

Outra turma desce para a sala de vídeo e fica conversando/gritando do lado de fora. Os alunos prestam atenção ao que está acontecendo do lado de fora. Os outros alunos voltam para a sala de aula, gritando. É impossível ouvir o vídeo. Os alunos ficam quietos.

Passa uma turma gritando do lado de fora e os alunos prestam atenção na turma. A professora passa o vídeo até acabar a aula e avisa que vai continuar na próxima aula.

A professora de Português chega às 10:40 h na sala e só tem quatro alunos na sala. Todos os outros estão no corredor tomando sol. A professora chama os alunos para a sala e eles entram gritando e dois alunos brigando. A professora fala

que vai reclamar com a Marcele e muda alguns alunos de lugar. Manda eles assentarem para fazerem a prova e eles falam que a prova é amanhã.

A professora pára na porta da sala e fala: “Daqui a pouco vai alguém para fora!” Avisa que hoje será a prova de interpretação e que a parte de gramática fica para a próxima aula. Os alunos continuam reclamando que a prova não é hoje.

A professora vai para a frente da sala e fica esperando. Uma aluna chama a atenção dos outros: “Oh moçada vão calar a boca aí!”.

Às 10:50 h a professora distribui as provas e avisa que é para fazer até a letra f, de caneta.

Um dos alunos comenta: “Nossa, não tô entendendo nada desse poema complicado”.

E o outro, num tom irônico completa: “Nossa, lindo o poema”.

Finalmente os alunos fazem silêncio, mas sempre alguém faz um comentário ou uma pergunta sobre a prova.

Às 11:00 h um aluno avisa que acabou. Vários alunos acabam e ficam à toa na sala, conversando. A professora inicialmente chama a atenção, mas depois começa a conversar com alguns alunos e aí a sala toda conversa. Os alunos guardam o material e ficam prontos para ir embora. Eles pedem à professora para recolher a prova. Ela olha os trabalhos de alguns alunos, enquanto eles andam pela sala e conversam.

Às 11:20 h ela recolhe as provas e libera os alunos.

## ANEXO 3

## Transcrição 1

01	Fernanda	é:: só queria saber porque você escolheu (.) fazer o
02		curso de <u>letras</u> .
03	Mariana	eu sempre gostei de:: das matérias, né? português,
04		inglês (.) e:: eu pensei muito >no mercado de trabalho
05		em juiz de fora <u>também</u> <. <u>quando</u> eu entrei no curso de
06		letras, eu <u>entrei</u> :: pensando mais no mercado de
07		trabalho, do que (nas próprias) matérias, ↑mas eu me
08		identifiquei. ado:ro, ↑gosto mesmo de dar aula. mas eu
09		pensei, eu não queria sair de juiz de fora e:: a
10		princípio eu tinha vontade de fazer: ↑comunicação (.) e
11		eu achei que o mercado aqui é muito seria muito
12		>difícil< (.) pra comunicação. então eu pensei alguma
13		coisa <u>nessa área</u> que (.) me desse um: mercado de
14		trabalho razoável ( ).
15	Fernanda	e você já tinha tido alguma experiência com:: ↑a sala
16		de aula?
17	Mariana	não:. antes de escolher o curso de letras não. eu <u>tenho</u>
18		(.) alguns parentes que são professores.
19	Fernanda	humhum
20	Mariana	entendeu? então já tinha assim um <u>contato</u> . ↓já
21		conhecia, é:: já tinha uma idéia de como seria - minha
22		rotina
23	Fernanda	humhum. e:: como você escolheu os lugares que você ia
24		↓trabalhar::? ↓como é que foi?
25	Mariana	ah não. isso: foi de acordo com o que foi: surgindo
26		↓assim. hoje eu já é, já é uma escolha. hoje o lugar
27		que eu trabalho eu que escolhi <u>mesmo</u> . mas a: a
28		princípio <u>não</u> . o que foi aparecendo a gente vai pegando
29		- tudo. e <u>depois</u> quando eu passei no concurso do estado
30		e da prefeitura, aí você fica mais(.) é:: mais à
31		vontade. cê pode escolher, né? aí eu escolhi. é::
32		geralmente a gente escolhe por informações "ah, já
33		trabalhei em tal colégio, é bom, é: os alunos são
34		bons." é: o público, né, o tipo de aluno trabalhado
35		↓bom, é tranquilo.
36	Fernanda	e você dá aula num colégio <u>particular</u> , é:: estadual e::
37	Mariana	tem o da prefei[tura.
38	Fernanda	[da prefeitura. é: e qual deles dá mais
39		apoio ↑ao inglês ↓(como) matéria?
40		(3.0)
41	Mariana	eu acho que o municipal. pelo menos na escola que <u>eu</u>
42		trabalho.
43	Fernanda	humhum
44	Mariana	eu acho que::[
45	Fernanda	[de todas elas, do: do municipal, dão
46		apoio, é?
47	Mariana	não, não, é. (.) depende da escola, <u>assim</u> . eu acho que
48		não é a <u>rede</u> que define isso.

49	Fernanda	humhum
50	Mariana	entendeu? eu acho que é <u>a</u> escola. eu trabalho em três
51		escolas da prefeitura. uma me dá muito apoio. as
52		outras, (.) indiferente. mas aí eu acho também que
53		todas as matérias são indiferentes. a escola não dá
54		apoio para matéria nenhuma então, é. eu acho, que eu
55		sinto isso, entendeu? a escola que é boa que dá apoio
56		<u>mesmo</u> quer dá apoio pra, pra qualquer <u>áreas</u> . são:
57		diferentes.
58	Fernanda	[humhum
59	Mariana	[eu acho que depende da <u>escola</u> , da direção.
60	Fernanda	e em relação aos alunos?
61	Mariana	qual é o melhor?
62	Fernanda	não, como que eles <u>reagem</u> à matéria:?
63	Mariana	eu acho que inglês é uma, é: mais ou menos assim. (.)
64		tem aluno que gosta muito e tem aluno que não gosta
65		<u>muito</u> também. é difícil um aluno a tanto faz, >tem
66		aluno que gosta muito e tem aluno que <u>DETESTA</u> mesmo<.
67		mas geralmente eu não tenho problema assim de (.) "ah
68		não vou fazer de jeito nenhum", "ah, num quero de jeito
69		nenhum".
70	Fernanda	humhum
71	Mariana	não tenho grandes problemas não. ( ) mais pro natural
72		mesmo. tem quem gosta, tem quem não gosta, como todas
73		as matérias.
74	Fernanda	e os pais? eles <u>↑têm</u> alguma <u>influência</u> ? ou::
75	Mariana	eu acho que os pais (.) dão <u>pouco</u> valor ao inglês, dão
76		pouco é:: apoio em casa. às vezes eu precisaria de mais
77		(.) porque eles são mais >preocupados com< a
78		<u>matemática</u> , com <u>português</u> ::.
79	Fernanda	humhum. então você acha que eles dão apoio pras outras
80		matérias [e não dão pro inglês.
81	Mariana	[eu acho que sim. eu acho que eles não se
82		preocupam <u>muito</u> . só quando a nota do aluno começa a
83		cair que eles olham o boletim. ">uai<, <u>inglês</u> ? mas,
84		<u>inglês</u> ? ↑matéria tão boba, né? ↑perdendo <u>nota</u> ?" aí eles
85		(.) vêm aqui (.) como aconteceu hoje, né? o pai da
86		garota da sétima série, a mãe veio, a menina tirou dois
87		no segundo bimestre, <u>agora</u> que ela tá vindo aqui (.)
88		pra vê porque tirou dois. >quer dizer< não acompanhou
89		<u>prova</u> , não acompanhou <u>caderno</u> , ↑não tem noção que a
90		menina não tá fazendo nada=
91	Fernanda	=desde o início, né?
92	Mariana	pois é.
93	Fernanda	e:: como que os alunos reagem à matéria? que tipo de
94		matéria que eles gostam mais::?
95	Mariana	eles não, o que eles gostam menos eu acho que é sem
96		dúvida a gramática. (.) até texto eles <u>gostam</u> bem de
97		tentar traduzir e quando eles conseguem começar a
98		entender um <u>texto</u> eu vejo que eles gostam, que acham
99		que é interessante:: eles gostam de algumas atividades
100		assim eu acho que de vez em quando eles preferem fazer
101		umas atividades mais lúdica também.
102	Fernanda	(como?)
103	Mariana	é com <u>música</u> para pegar um pouco de pronúncia ou então
104		pegar a gramática e trabalhar dentro de uma <u>música</u> . é::
105		eu faço às vezes, na quinta série por exemplo, é:: pra
106		aprender vocabulário, então, eu faço tipo um café da
107		manhã, eles trazem as comidas que é pra aprender

108		<u>vocabulário</u> , e isso sempre dá resultado <u>assim</u> , pra eles
109		<u>estudarem</u> o vocabulário em casa, vim sabendo o que que
110		tem na escola pública, isso eu acho interessante de vez
111		em quando e colocar isso pra dar um estímulo. se ficar
112		só por conta de gramática, gramática, >gramática<,
113		essas crianças gostam (.) sempre que fazem melhor. a
114		gramática é: mais (formal).
115	Fernanda	aí quando você faz esse tipo de atividade eles costumam
116		praticar a fala também.
117	Mariana	é. a fala também. a <u>fala</u> em colégio público do estado
118		ela é <u>muito</u> difícil por causa do número de alunos em
119		sala. então pra falar eu (.) quando a gente vai
120		trabalhar a fala eu perco <u>muitas</u> aulas. porque o aluno
121		não pode falar uma vez só, (.) não adianta nada. então
122		às vezes eu perco <u>muitas</u> aulas. então a fala,
123		principalmente no <u>estado</u> , que as salas são muito
124		grandes é <u>muito</u> difícil de trabalhar.
125	Fernanda	qual é o número de alunos (geralmente)?
126	Mariana	trinta e <u>cinco</u> , tem turma de <u>quarenta</u> , >tem turma até
127		de quarenta e cinco< (.) nessas <u>escolas</u> . (.) na, no
128		<u>particular</u> , eu já tive turma de <u>setenta e oito</u> alunos.
129		(.) o rendimento é::, é absurdo, >assim< quase nenhum.
130		com setenta e oito alunos, cê tem aluno de todos os
131		<u>níveis</u> , (.) é <u>muito</u> difícil você conseguir muito (.)
132		(os interesses) de <u>todos</u> assim. na maioria ( ). e a
133		fala fica prejudicada. eu acho que a: a gramática é que
134		funciona mais com um número grande né? que a gramática
135		não tem problema (.) e o, o texto também eu acho que
136		funciona. eu trabalho com um <u>grupo</u> de texto um ajuda o
137		outro e vejo que o vocabulário <u>vai</u> melhorando. no
138		início eles pegam um texto de inglês, no início do ano,
139		e <u>quase</u> não sai nada. no meio do ano e no final do ano
140		(eles não precisam de ajuda em nada) do vocabulário.
141		eles já vão passando a entender pelo <u>contexto</u> , já vão,
142		(.) assim, (.) pelo menos é::, é ter uma idéia do que
143		que o texto fala sozinho, sem ter: 2 tanta influência
144		minha2.
145	Fernanda	humhum. e::, ↓em relação ao listening, ↑você trabalha
146		com a música mesmo?
147	Mariana	é. mais <u>só</u> música (.). a gente não tem muito material
148		né.
149	Fernanda	humhum.
150	Mariana	o que peca aí é o material.
151	Fernanda	é porque, o li:vro é emprestado, né?
152	Mariana	é.
153	Fernanda	e no caso de fita você que tem que conseguir, ou a
154		[escola tem alguma?
155	Mariana	[é. só se eu conseguir. não. [a escola não tem nada.=
156	Fernanda	[não tem:
157	Mariana	=é:: eu acredito que: esses livros são muitos antigos,
158		né? pode ser até que eles (.) <u>tivessem</u> fita, mas só não
159		<u>existe</u> mais. se perde, não tem muito mais, não <u>tem</u> o
160		material na escola. a escola não <u>tem</u> material. aí eu
161		peguei e comprei o material <u>com os alunos</u> . <u>turmas</u>
162		diferentes, <u>níveis</u> diferentes, <u>muitos</u> alunos, (.) então
163		esse material para eu <u>fornecer</u> todo o material é uma
164		coisa <u>difícil</u> se a escola não tiver como. aí dá pra
165		entender como a gente não consegue trabalhar. (.) não
166		tem cd:
167	Fernanda	você sabe de onde os alunos vêm? de quais <u>bairros</u> ?

168	Mariana	<u>aqui</u> (.) nesse colégio tem alunos que moram por aqui,
169		no centro mesmo, perto, e <u>aqui</u> , por ser escola central
170		tem, nós temos <u>vários</u> bairros da cidade. (.) entendeu?
171	Fernanda	não tem uma área definida então [não?
172	Mariana	[não.
173	Fernanda	tem escolas estaduais que têm bairros definidos.
174	Mariana	é. mas no bairro geralmente é exclu é: o aluno é do
175		bairro, né? mas numa escola central teria vários
176		bairros.
177	Fernanda	tá bom. (.) obrigada. (.) só isso.



## ANEXO 4

## Transcrição 2

Transcrição separada em trechos de forma a facilitar, visualmente, a análise.

01	Fernanda	é:: só queria saber porque você escolheu (.) fazer o
02		curso de <u>letras</u> .
03	Mariana	eu sempre gostei de:: das matérias, né? português,
04		inglês (.)
05		e:: eu pensei muito >no mercado de trabalho em juiz de
06		fora também<.
07		<u>quando</u> eu entrei no curso de letras,
08		eu <u>entrei</u> :: pensando mais no mercado de trabalho,
09		do que (nas próprias) matérias,
10		↑mas eu me identifiquei.
11		<u>ado:ro</u> , ↑gosto mesmo de dar aula.
12		mas eu pensei,
13		eu não queria sair de juiz de fora e::
14		a princípio eu tinha vontade de fazer: ↑comunicação
15		(.) e eu achei que o mercado aqui é muito seria muito
16		>difícil< (.) pra comunicação.
17		então eu pensei alguma coisa <u>nessa área</u>
18		que (.) me desse um: mercado de trabalho razoável ( ).

19	Fernanda	e você já tinha tido alguma experiência com:: ↑a sala de
20		<u>aula</u> ?
21	Mariana	não::.
22		antes de escolher o curso de letras não.
23		eu <u>tenho</u> (.) alguns parentes que são professores.
24	Fernanda	humhum
25	Mariana	entendeu?
26		então já tinha assim um <u>contato</u> .
27		já conhecia, é::
28		já tinha uma idéia de como seria - minha rotina

29	<b>Fernanda</b>	humhum. e:: como você escolheu os lugares que você ia
30		↓trabalhar:::? ↓como é que <u>foi</u> ?
31	<b>Mariana</b>	ah não.
32		isso: foi de acordo com o que foi: surgindo ↓assim.
33		hoje eu já é,
34		já é uma escolha.
35		hoje o lugar que eu trabalho eu que escolhi <u>mesmo</u> .
36		mas a: a princípio <u>não</u> .
37		o que foi aparecendo a gente vai pegando - tudo.
38		e <u>depois</u> quando eu passei no concurso do estado e da
39		prefeitura,
40		aí você fica mais(.) <u>é</u> :: mais à vontade.
41		cê pode escolher, né?
42		aí eu escolhi. é::
43		geralmente a gente escolhe por informações
44		"ah, já trabalhei em tal colégio,
45		é bom, é: os alunos são bons."
46		é: o público, né,
47		o tipo de aluno trabalhado
48		↓bom, é tranquilo.

49	Fernanda	e você dá aula num colégio particular, é:: estadual e::
50	Mariana	tem o da prefeitu[ra].
51	Fernanda	[da prefeitura. é: e qual deles dá mais
52		apoio ↑ao inglês ↓(como) matéria?
53		(3.0)
54	Mariana	eu acho que o municipal.
55		pelo menos na escola que <u>eu</u> trabalho.
56	Fernanda	humhum
57	Mariana	eu acho que::[
58	Fernanda	[de todas elas, do: do municipal, dão
59		apoio, é?
60	Mariana	não, não, é. (.)
61		depende da escola, <u>assim</u> .
62		eu acho que não é a <u>rede</u> que define isso.
63	Fernanda	humhum
64	Mariana	entendeu?
65		eu acho que é <u>a</u> escola.
66		eu trabalho em três escolas da prefeitura.
67		uma me dá muito apoio
68		as outras, (.) indiferente.
69		mas aí eu acho também que todas as matérias são
70		indiferentes.
71		a escola não dá apoio para matéria nenhuma então, é.
72		eu acho, que eu sinto isso,
73		entendeu?
74		a escola que é boa que dá apoio <u>mesmo</u> quer dá apoio pra,
75		pra qualquer áreas.
76		são: diferentes.
77	Fernanda	[humhum
78	Mariana	[eu acho que depende da <u>escola</u> , da direção.

79	<b>Fernanda</b>	e em relação aos alunos?
80	<b>Mariana</b>	qual é o melhor?
81	<b>Fernanda</b>	não, como que eles <u>reagem</u> à matéria:?
82	<b>Mariana</b>	eu acho que inglês é uma,
83		é: mais ou menos assim. (.)
84		tem aluno que gosta muito
85		e tem aluno que não gosta <u>muito</u> também.
86		é difícil um aluno a tanto faz,
87		>tem aluno que gosta muito
88		e tem aluno que <u>DETESTA</u> mesmo<.
89		mas geralmente eu não tenho problema assim de (.)
90		"ah não vou fazer de jeito nenhum",
91		"ah, num quero de jeito nenhum".
92	<b>Fernanda</b>	humhum
93	<b>Mariana</b>	não tenho grandes problemas não.
94		( ) mais pro natural mesmo.
95		tem quem gosta,
96		tem quem não gosta,
97		como todas as matérias.

98	Fernanda	e os pais? eles têm alguma <u>influência</u> ? ou::
99	Mariana	eu acho que os pais (.)
100		dão <u>pouco</u> valor ao inglês,
101		dão pouco é:: apoio em casa.
102		às vezes eu precisaria de mais (.)
103		porque eles são mais >preocupados com< a <u>matemática</u> , com
104		português:.
105	Fernanda	humhum. então você acha que eles dão apoio pras outras
106		matérias [e não dão pro inglês.
107	Mariana	[eu acho que sim.
108		eu acho que eles não se preocupam <u> muito</u> .
109		só quando a nota do aluno começa a cair que eles olham o
110		boletim.
111		">uai<, <u>inglês</u> ?
112		mas, <u>inglês</u> ?
113		↑matéria tão boba, né?
114		↑perdendo <u>nota</u> ?"
115		eles (.) vêm aqui (.)
116		como aconteceu hoje, né?
117		o pai da garota da sétima série,
118		a mãe veio,
119		a menina tirou dois no segundo bimestre,
120		<u>agora</u> que ela tá vindo aqui (.)
121		pra vê porque tirou dois.
122		>quer dizer<
123		não acompanhou <u>prova</u> ,
124		não acompanhou <u>caderno</u> ,
125		↑não tem noção que a menina não tá fazendo nada=
126	Fernanda	=desde o início, né?
127	Mariana	pois é.

128	Fernanda	e:: como que os alunos reagem à matéria? que tipo de
129		matéria que eles gostam mais::?
130	Mariana	eles não,
131		o que eles gostam menos eu acho que é sem dúvida a
132		gramática. (.)
133		até texto eles <u>gostam</u> bem de tentar traduzir
134		e quando eles <u>conseguem</u> começar a entender um <u>texto</u>
135		eu vejo que eles gostam,
136		que acham que é interessante:.
137		eles gostam de algumas atividades assim
138		eu acho que de vez em quando eles preferem fazer umas
139		atividades mais lúdica também.
140	Fernanda	(como?)
141	Mariana	é com <u>música</u> para pegar um pouco de pronúncia
142		ou então pegar a gramática
143		e trabalhar dentro de uma <u>música</u> . é::
144		eu faço às vezes,
145		na quinta série por exemplo, é::
146		pra aprender vocabulário, então,
147		eu faço tipo um café da manhã,
148		eles trazem as comidas que é pra aprender <u>vocabulário</u> ,
149		e isso sempre dá resultado <u>assim</u> ,
150		pra eles <u>estudarem</u> o vocabulário em casa,
151		vim sabendo o que que tem na escola pública,
152		isso eu acho interessante de vez em quando
153		e colocar isso pra dar um estímulo.
154		se ficar só por conta de gramática, gramática,
155		>gramática<,
156		essas crianças gostam (.)
157		sempre que fazem melhor.
158		a gramática é: mais (formal).

159	Fernanda	aí quando você faz esse tipo de atividade eles costumam
160		praticar a fala também.
161	Mariana	é. a fala também.
162		a <u>fala</u> em colégio público do estado
163		ela é <u>muito</u> difícil por causa do número de alunos em
164		sala.
165		então pra falar eu (.)
166		quando a gente vai trabalhar a fala
167		eu perco <u>muitas</u> aulas.
168		porque o aluno não pode falar uma vez só,
169		não adianta nada.
170		então às vezes eu perco <u>muitas</u> aulas.
171		então a fala,
172		principalmente no <u>estado</u> , que as salas são muito
173		grandes
174		é <u>muito</u> difícil de trabalhar.

175	<b>Fernanda</b>	qual é o número de alunos (geralmente)?
176	<b>Mariana</b>	trinta e <u>cinco</u> , tem turma de <u>quarenta</u> ,
177		>tem turma até de quarenta e cinco< (.) nessas escolas.
178		(.)
179		na, no <u>particular</u> ,
180		eu já tive turma de <u>setenta e oito</u> alunos. (.)
181		(.) o rendimento é::, é absurdo,
182		>assim< quase nenhum.
183		com setenta e oito alunos, cê tem aluno de todos os
184		níveis, (.)
185		é <u>muito</u> difícil você conseguir muito (.)
186		(os interesses) de <u>todos</u> assim. na maioria ( ).
187		e a fala fica prejudicada.
188		eu acho que a: a gramática é que funciona mais com um
189		número grande né?
190		que a gramática não tem problema (.)
191		e o, o texto também eu acho que funciona.
192		eu trabalho com um <u>grupo</u> de texto um ajuda o outro
193		e vejo que o vocabulário <u>vai</u> melhorando.
194		no início eles pegam um texto de inglês,
195		no início do ano,
196		e <u>quase</u> não sai nada.
197		no meio do ano e no final do ano (eles não precisam de
198		ajuda em nada) do vocabulário.
199		eles já vão passando a entender pelo <u>contexto</u> ,
200		já vão, (.) assim, (.) pelo menos é::,
201		é ter uma idéia do que que o texto fala sozinho,
202		sem ter: °tanta influência minha°.

203	Fernanda	humhum. e::, tem relação ao listening, ↑você trabalha
204		com a música mesmo?
205	Mariana	é. mais <u>só</u> música (.).
206		a gente não tem muito material né.
207	Fernanda	humhum.
208	Mariana	o que peca aí é o material.
209	Fernanda	é porque, o li:vro é emprestado, né?
210	Mariana	é.
211	Fernanda	e no caso de fita você que tem que conseguir, ou a
212		[escola tem alguma?
213	Mariana	[é. só se eu conseguir. não. [a escola não tem nada.=
214	Fernanda	[não tem:
215	Mariana	=é:. eu acredito que: esses livros são muitos antigos,
216		né?
217		pode ser até que eles (.) <u>tivessem</u> fita,
218		mas só não <u>existe</u> mais.
219		se perde,
220		não tem muito mais,
221		não <u>tem</u> o material na escola.
222		a escola não <u>tem</u> material.
223		aí eu peguei e comprei o material <u>com</u> os alunos.
224		<u>turmas</u> diferentes,
225		<u>níveis</u> diferentes,
226		<u>muitos</u> alunos, (.)
227		então esse material para eu <u>fornecer</u> todo o material é
228		uma coisa difícil
229		se a escola não tiver como.
230		aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar.
231		(.)
232		não tem cd:

233	Fernanda	você sabe de onde os alunos vêm? de quais <u>bairros</u> ?
234	Mariana	<u>aqui</u> (.) nesse colégio tem alunos que moram por aqui, no
235		centro mesmo, perto,
236		e <u>aqui</u> , por ser escola central tem, nós temos <u>vários</u>
237		bairros da cidade. (.)
238		entendeu?
239	Fernanda	não tem uma área definida então [não?
240	Mariana	[não.
241	Fernanda	tem escolas estaduais que têm bairros definidos.
242	Mariana	é. mas no bairro geralmente é exclu é:
243		o aluno é do bairro, né?
244		mas numa escola central teria vários bairros.
245	Fernanda	tá bom. (.) obrigada. (.) só isso.