

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

**Renata Pomés Salles da Silva Bachert Torres**

**O Desafio da Construção de Valores no  
Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**SÃO PAULO  
2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

**Renata Pomés Salles da Silva Bachert Torres**

**O Desafio da Construção de Valores no  
Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da **Profa. Doutora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.**

SÃO PAULO  
2007

## FICHA CATALOGRÁFICA

**TORRES**, Renata Pomés Salles da Silva Bachert. *O Desafio da Construção de Valores no ensino Aprendizagem da Língua Inglesa*

São Paulo: s.n., 2007

**Dissertação de Mestrado:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Área de Concentração:** Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

**Orientador:** Professora Doutora Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa  
Valores, Ensino-Aprendizagem

**Palavras-chave:** Valores, Ensino-Aprendizagem, Língua Inglesa e Sociointeracionismo.

**Banca Examinadora**

---

---

---

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_ São Paulo \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*“É impossível existir sem sonhos”*  
**Paulo Freire**

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida:

Ao meu marido, companheiro, amigo, meu amor, **Mauricio** (Maurí), sempre presente nas horas mais complicadas da minha vida acadêmica, tranquilizando-me no decorrer desta jornada, com muita paciência e amor.

Aos meus filhos, **Roberta e Rodrigo**, razão do meu viver, dos quais tenho muito orgulho.

À minha mãe, minha amiga, **Dalma**, que dedicou sua vida para possibilitar a minha caminhada acadêmica.

Agradecimento especial

Às minhas tias, **Nair e Divina**

por seu carinho

por seu amor

por me incentivarem a seguir adiante.

Agradecimento mais que especial

À minha orientadora Profa. Doutora

**Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa,**

por sua dedicação e sabedoria;

por acreditar em mim,

por me mostrar o caminho a ser seguido,  
respeitando os meus limites e construindo comigo  
“saberes transformadores”.

Obrigada, Angela, pelo apoio e por me ajudar a  
acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui.

## AGRADECIMENTOS

A **Maurí**, por me ajudar na revisão e formatação deste trabalho.

A todos os **professores do LAEL** com quem tive a oportunidade de crescer e me transformar como profissional.

A todos os meus colegas e amigos do LAEL, em especial: Celinha, Sonia, João Teixeira, João Pires, Claudia, Silvia, Sirlene, Sabrina, Fabio, entre tantos outros.

À minha amiga e companheira de estrad acadêmica, Daniele Alexandroni, por compartilhar as angústias e as alegrias vividas no decorrer dessa nossa caminhada.

À querida **Profa. Dra. Palma Simone Tonel Rigolon** que, desde o curso de graduação, acreditou em mim e me mostrou o caminho a ser seguido para chegar ao LAEL., por aceitar fazer parte da minha banca examinadora e pelas inestimáveis contribuições no exame de qualificação.

À querida **Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo**, por sua paciência, carinho e atenção, desde o curso de projetos, em que sempre me atendeu com uma palavra amiga em todas as vezes que a solicitei, por aceitar fazer parte da minha banca examinadora e pelas inestimáveis contribuições no exame de qualificação.

Aos **meus alunos**, participantes imprescindíveis na realização deste estudo, com quem pude me perceber como professora-formadora e com quem pude crescer mais um pouco como profissional.

Ao diretor geral do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, **Irmão Joaquim Panini**, por suas ricas contribuições, ao relatar fatos históricos acerca da Educação Marista no Brasil.

À diretora educacional do Colégio Marista Arquidiocesano, **Isabel Cristina Michelan Azevedo**, que permitiu a realização deste estudo envolvendo os alunos do colégio.

À **Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC)**, apoio financeiro.

À minha querida amiga e grande incentivadora, **Silvana Aparecida Garuti Magalhães**, por torcer por mim a cada nova conquista.

Às minha querida tia, **Yole**, por sempre estar pronta a me ajudar.

À minha sogra e meu sogro, **Marlene e Ronaldo**, por compreenderem a minha ausência e a falta da devida atenção, durante esses dois anos de mestrado.

A **Deus**, por me ajudar a ter força e perseverança nos momentos mais difíceis desta jornada.

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a possibilidade de uma professora atuar como uma agente propiciadora de espaços de discussão de valores durante as aulas de língua inglesa. Mais especificamente, visa analisar a ação da professora como agente mediador na construção de espaços para a discussão de valores durante as aulas. Os pressupostos teóricos que embasam esse trabalho são: o conceito de ética (Chauí, 1994; Gentili, 2001; Pastor, 1996; entre outros); o conceito de cidadania (Gentili, 2001; Sacristán, 2001; Pinsky, 2004 e 2005; Dallari, 1998; Béal, 2001; Machado, 1997; entre outros); os temas transversais (Yus, 1996 e Machado, 1997) e o papel do professor e do aluno nas principais teorias de ensino-aprendizagem (Williams Burden, 1997; Milhollan & Forisha, 1978; Freire, 1970; Vygotsky, 1998; entre outros). O contexto desse trabalho é um instituto de idiomas pertencente a uma escola tradicional católica, situada na zona sul da grande São Paulo. Os alunos participantes desta pesquisa pertencem à classe média alta. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação crítica (Kincheloe, 1993; Thiollent, 2005) e para coletar os dados foram utilizados dois instrumentos de coleta: o primeiro foi um questionário respondido pelos alunos participantes desta pesquisa e o segundo foi a gravação em vídeo das aulas. (Rizzini, Castro & Sartor, (1996). Para análise e interpretação dos dados foram utilizadas duas categorias: a) os conteúdos temáticos de Bronckart (2003), que emergiram das realizações lingüísticas dos alunos ao responderem o questionário; b) os turnos de Kerbrat-Orecchini (2006) para analisar se a professora propiciou espaços para discutir valores durante as aulas. A primeira categoria de análise foi utilizada para responder a primeira pergunta de pesquisa: quais são as representações que os alunos têm acerca da formação de valores na aula de língua inglesa? e a segunda categoria de análise foi utilizada para responder a segunda pergunta de pesquisa: como uma professora propicia espaço para construção de valores na aula de inglês? Os resultados obtidos mostram que (1) os alunos consideram as aulas de inglês apenas como *locus* de aprendizado de língua e que não priorizam a questão da construção de valores e (2) a professora se concentrou no cumprimento do currículo da disciplina, deixando de se aprofundar na questão dos valores.

## ABSTRACT

This study aims at analyzing the possibility of a teacher acting as an agent that provides opportunities for discussing about values during English classes. More specifically, this study aims at analyzing the action of a teacher as a mediator agent in the construction of spaces for discussing about values during the classes. The theoretical framework adopted for this work concerns: the concept of ethics (Chauí, 1994; Gentili, 2001; Pastor, 1996), the concept of citizenship (Gentili, 2001; Sacristán, 2001; Pinsky, 2004 e 2005; Dallari, 1998; Béal, 2001; Machado, 1997), the transversal themes (Yus, 1996 e Machado, 1997) and the role of the teacher in the major teaching and learning theories (Williams Burden, 1997; Milhollan & Forisha, 1978; Freire, 1970; Vygotsky, 1998). This research takes place in an English institute owned by a traditional catholic school in the south of the city of São Paulo. The students that have participated in this research belong to the middle and upper social classes. In order to collect the data a questionnaire and the video recording of the classes (Rizzini, Castro & Sartor, 1996) have been used. As for the methodology the action-research methodology has been adopted (Kincheloe, 1993; Thiollent, 2005). For analyzing and interpreting the data, two categories of analysis have been followed: a) analysis of the concept of thematic proposed by Bronckart (2003), from which emerged the linguistic realizations of the students present in their answers to the questionnaire b) analysis of the turns of speaking proposed by Kerbrat-Orecchioni (2006) to perceive if the teacher provided opportunities for discussing values during the classes. The first category of analysis has been used to answer the first research question: what's the representation of the students towards discussing values during the English classes? And the second category of analysis has been adopted to answer the second research question: how can a teacher provide opportunities for discussing values during English classes? Results indicate that (1) the English classes are considered by the students just as a space for learning in which the construction of values are not taken into account. (2) the teacher focused on the accomplishment of the curriculum relegating the discussion about values.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	01
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	10
1.1 VALORES SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO	11
1.1.1 <b>Conceito de Ética, cidadania e Educação</b>	11
1.1.2 <b>Cidadania</b>	16
1.1.3 <b>Temas Transversais</b>	23
1.1.3.1 Temas Transversais e a construção de valores	25
1.2. TEORIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	26
1.2.1 <b>Teoria Comportamentalista</b>	26
1.2.2 <b>Teoria Cognitivista</b>	28
1.2.3 <b>Teoria Sócio-interacionista</b>	30
1.2.4 <b>Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)</b>	33
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b>	35
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA	35
2.2. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA	39
2.2.1 <b>Macro Contexto</b>	39
2.2.2 <b>Micro Contexto</b>	40
2.2.3 <b>A Aula</b>	44
2.3. DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	45
2.3.1 <b>A Professora – pesquisadora</b>	45
2.3.2 <b>Descrição dos alunos</b>	47

2.4.	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	49
2.5.	QUESTÕES DE ÉTICA NA PESQUISA	51
2.6.	PROCEDIMENTO E CATEGORIA DE ANÁLISE DOS DADOS	51
2.6.1.	<b>Tratamento aplicado aos dados</b>	54
2.6.2.	<b>Garantia de Credibilidade</b>	55
 <b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>		 57
3.1.	SEÇÃO 1 - PERGUNTA DE PESQUISA 1:  QUAIS SÃO AS REPRESENTAÇÕES QUE OS ALUNOS TÊM SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA?	  57
3.1.1.	<b>Representações dos alunos sobre o ensino da língua Inglesa.</b>	58
3.2.	SEÇÃO 2 - PERGUNTA DE PESQUISA 2:  COMO UMA PROFESSORA - FORMADORA PROPICIA ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DE VALORES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	  67
3.2.1.	<b>Análise quantitativa dos turnos</b>	68
3.2.2.	<b>Análise qualitativa dos turnos</b>	70
3.3.	CONCLUSÃO DA ANÁLISE	84
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>		 87
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		90

## **ÍNDICE DOS QUADROS, GRÁFICO, EXCERTOS E ANEXOS.**

### **QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Organograma do curso de inglês para crianças de 4 a 11 anos	42
<b>Quadro 2</b> - Organograma do curso de inglês para crianças de 7 a 11 anos	42
<b>Quadro 3</b> - Organograma do curso de inglês para alunos de 12 a 17 anos	42
<b>Quadro 4</b> - Organograma do curso de inglês para adultos	43
<b>Quadro 5</b> - Exemplo de conteúdo temático e das realizações lingüísticas	52
<b>Quadro 6</b> - Exemplo de análise quantitativa dos turnos	53
<b>Quadro 7</b> - 1º Conteúdo temático – O conhecimento de inglês é importante para entrar em uma boa faculdade	58
<b>Quadro 8</b> - 2º conteúdo: O estudo de inglês propicia o sucesso profissional	60
<b>Quadro 9</b> - 3º conteúdo temático: Os pais dão muita importância para o estudo	61
<b>Quadro 10</b> - 4º conteúdo temático: As discussões de relacionamentos pessoais durante as aulas de inglês não ajudam no bom relacionamento em sala de aula	62
<b>Quadro 11</b> - 5º conteúdo temático: O mais importante é a aprendizagem da Língua e não a amizade.	64
<b>Quadro 12</b> - 6º conteúdo temático: A amizade entre os colegas em sala de aula pode ajudar no entrosamento da classe.	65
<b>Quadro 13</b> - Quadro resumo dos conteúdos temáticos	66
<b>Quadro 14</b> - Número de turnos de fala	69

### **GRÁFICO**

Gráfico demonstrativo da participação dos alunos nos turnos	68
-------------------------------------------------------------	----

## **EXCERTOS**

Excerto 1	70
Excerto 2	71
Excerto 3	72
Excerto 4	73
Excerto 5	75
Excerto 6	75
Excerto 7	77
Excerto 8	78
Excerto 9	79
Excerto 10	81
Excerto 11	82

## **ANEXOS**

ANEXO I - Termo de cessão de imagem e voz (Geral - Até 18 anos)	95
ANEXO II – Questionário	96
ANEXO III - Transcrição de duas aulas de 75' cada	98
ANEXO IV - Tradução da transcrição das aulas	102
ANEXO V – Cópia da página 102 do livro didático utilizado nas aulas	104

## INTRODUÇÃO

A concepção problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso é que os reconhece como seres que **estão sendo**, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. (Freire, 1970:72)

Nos dias de hoje, parece que a discussão acerca de ética e cidadania faz parte do cotidiano das pessoas. Acontecimentos como crimes e desrespeito aos cidadãos, estão presentes na mídia e no discurso do senso comum. Parece que o discurso fica vazio. O que é, afinal, respeitar o outro? Como se exerce a cidadania? É nesse contexto que a discussão acerca de ética e cidadania se faz mais presente nas escolas. A preocupação de formar agentes transformadores para o mundo passou a ser um desafio tanto para nós, educadores, como também para os alunos. E a partir de tais problemas, tentarei, com este trabalho, mostrar que existe a possibilidade de discussão de valores éticos e de cidadania durante aulas de língua inglesa.

Iniciei minha carreira docente há alguns anos, lecionando para adultos em um instituto de idiomas na zona sul da grande São Paulo. Na época não sentia a necessidade de discutir valores durante as minhas aulas, talvez pelo fato dos alunos apresentarem uma opinião formada a respeito do assunto e por se comportarem

adequadamente em sala de aula, pois o objetivo era outro, ou seja, estavam lá com o único propósito de aprender inglês a fim de progredirem em suas carreiras profissionais. Em contrapartida, quando comecei a trabalhar com adolescentes, percebi que havia uma necessidade de discutir com eles valores éticos e de cidadania, pois o comportamento deles em sala de aula pedia que eu tivesse uma atitude de professora-formadora de valores, visto que o objetivo deles era bem diferente do de um grupo de alunos adultos. A maioria estava lá por vontade dos pais, o que tornava as aulas uma arena de conflitos, pois havia também aqueles alunos que tinham interesse em aprender a língua para poder passar no vestibular.

Percebendo o grupo que estava trabalhando, passei a procurar meios para discutir valores durante as aulas. Parti do pressuposto de que tal discussão deve ser feita de forma reflexiva para que cada membro do grupo apresente suas idéias e as discutam com os demais com o intuito de chegarem a um acordo que atenda as necessidades do grupo como um todo.

Iniciei minha trajetória de pesquisadora quando ainda estava cursando o último ano do curso de graduação, época em que analisei as aulas de 75' de um curso iniciante para adolescentes entre 13 e 14 anos. Durante a realização da pesquisa de conclusão do curso de letras, gravei duas aulas de 75' cada com o intuito de perceber se eu abri espaço para a discussão de valores durante as aulas. Como o tempo era curto, me concentrei em apenas um tema, a discussão de cidadania, para poder encontrar as respostas para as minhas perguntas de pesquisa sobre aquele trabalho.

Feita a pesquisa, percebi que ao tentar discutir valores através de temas transversais, durante as minhas aulas, houve uma lacuna que não foi preenchida: a discussão acerca de cidadania ficou aquém das minhas expectativas e da minha orientadora. Pudemos perceber, ao analisar a transcrição das aulas que eu foquei na linguagem mais do que na discussão de valores. Percebemos que eu como professora-formadora poderia ter aproveitado melhor as chances que surgiram durante as aulas para a discussão sobre o assunto.

O meu papel como professora-formadora além de ensinar a língua inglesa era também o de mostrar aos alunos as possibilidades de uma convivência

harmoniosa dentro do grupo. Sendo assim, procurei instigá-los a refletir acerca de tais possibilidades e agir de acordo com o que eles achavam ser o certo, mas mostrando a eles que, por vezes, o que eles consideravam o certo, não era o mesmo para o grupo em que estavam inseridos. E foi esta conscientização que, através de discussões durante as aulas, procurei despertar nos alunos com o intuito de transformá-los em cidadãos críticos e conscientes de seu papel em uma determinada sociedade.

Como o tempo para a conclusão do TCC era escasso, não pude me aprofundar na pesquisa fazendo com que o trabalho ficasse a desejar. Além disso, as perguntas eram muito vagas e não atendiam às minhas expectativas. Ressalto, entretanto, o alto valor positivo da aprendizagem sobre como construir uma pesquisa e relacionar teoria e prática. Posso dizer que meu TCC foi gérmen da minha pesquisa de mestrado.

Com o intuito de continuar minha formação, já como professora em serviço me inscrevi, então no curso Projetos de Pesquisa em Linguagem e Educação no COGEAE. Não imaginava que estaria entrando em um mundo novo, cheio de desafios a serem encarados. O curso me mostrou um possível caminho a ser seguido. Até então, não havia pensado na forma de iniciar o meu trabalho. Sabia que queria falar sobre cidadania relacionando o tema com o ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas não tinha a idéia de quão importante era a minha prática na realização de tal pesquisa. Ao término do curso, apresentei meu projeto para entrar no Programa de Estudos Pós-Graduados em LAEL - Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Durante o curso de mestrado, tive a oportunidade e o privilégio de participar de cursos que abriram meus olhos para uma nova perspectiva crítica. O que possibilitou que eu tivesse um olhar mais crítico sobre a minha ação e conseqüentemente ela se transformou.

Durante esses dois anos em que estive no LAEL pude refletir a respeito da minha prática e de como agir em sala de aula e assim mostrar aos meus alunos a possibilidade deles adquirirem uma atitude mais crítica perante a sociedade em que estavam inseridos.

Voltei então, a analisar as minhas aulas e desta vez filmei-as com o intuito de captar melhor não só a linguagem verbal, mas também a corporal pra tornar os resultados da pesquisa mais fidedignos. Novamente, ao analisar as minhas aulas e as ações dos alunos, pude notar a dificuldade que tinham ao se depararem com situações que afetavam os colegas e até mesmo a mim como professora. Mostravam-se surpresos quando chamados à atenção para algo errado que tinham feito, pois, a meu ver, não compreendiam o porquê da repreensão. Sentia que eles precisavam de uma referência positiva para poder agir de forma mais consciente a respeito de suas atitudes, não só em sala de aula, mas também na sociedade em que estavam inseridos. Sendo assim, novamente procurei formas de discutir valores dentro do contexto de minhas aulas. Essa tarefa foi difícil e tal dificuldade me levou a finalmente estabelecer como objetivo desta pesquisa, estudar a possibilidade de atuar como uma agente propiciadora de espaços de discussão de valores durante as aulas de língua inglesa.

Um dos motivos que me levou a continuar esta pesquisa foi o fato dos alunos, por vezes, apresentarem um comportamento que não considerava adequado a um convívio harmonioso entre nós. Eles pareciam ter uma postura muito individualista e alienada perante não só ao que acontecia na sala de aula como também na escola e na sociedade. O termo alienado está sendo utilizado aqui como referência a uma atitude de isolamento, de preocupação com consigo mesmo por não perceberem o colega ou o outro ao lado.

Essa minha preocupação como professora para com esses alunos vinha da necessidade que eu sentia de tentar transformá-los e torná-los pessoas mais conscientes de seu papel na sociedade em que estavam inseridos. Eu tinha a consciência de que eles vinham para a escola como seres inacabados, portanto prontos para serem trabalhados, mudados, melhorados e transformados. O que me remete à epígrafe de Paulo Freire (1970), no que concerne o conhecimento do homem como um ser inacabado, ou seja, em um processo de transformação que não tem fim. E esses *seres inacabados* que ocupam as carteiras em nossas salas de aula precisam ser preparados para continuarem se transformando no decorrer de suas vidas. Tal preparo cabe não só às famílias, à sociedade, mas também a nós, educadores. E eu, como professora-formadora, me vi na obrigação de transformar

esses seres individualistas, que não conseguiam ver as conseqüências de suas práticas.

Tal experiência fez com eu percebesse que, além de trabalhar os conteúdos da língua inglesa, havia a necessidade de discutir também assuntos do dia-a-dia. Assuntos que fossem pertinentes, tanto ao conteúdo lingüístico que seria apresentado quanto à realidade dos alunos. Trouxe, então, assuntos polêmicos que provocassem uma reação em meus alunos e com isso pudesse entender melhor como eles pensavam e como eu poderia agir para melhorar minha ação como professora, ao mesmo tempo em que tentava ensinar a língua inglesa. Para tanto, concentrei-me em criar espaços de discussão para trazer às aulas assuntos referentes a valores, sem me desviar do meu objetivo primeiro que era o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Sendo assim, foi importante que eu considerasse a interação professor-aluno como uma construção sócio-histórica, em que a visão de mundo de ambos fosse levada em consideração para se discutir a respeito de valores éticos e de cidadania, visto que as experiências de cada um poderiam trazer ricas contribuições para a construção de valores dentro da sala de aula.

Para atingir o objetivo deste trabalho, que é, estudar a possibilidade de atuar como uma agente propiciadora de espaços de discussão de valores durante as aulas de língua inglesa, pesquisei vários autores que discutem a construção de valores sob uma perspectiva crítica em contextos educacionais como, Magalhães, Liberali & Lessa (2006), que discutem a formação de profissionais críticos conscientes de seus papéis como educadores; Chimim (2003) que discute a prática de professores de inglês de um instituto de idiomas; Rigolon (2006) que discute a monografia como instrumento para a reflexão crítica na formação inicial de professores de língua estrangeira; Fernandes (2004) que discute o currículo do ensino de língua inglesa sob uma perspectiva crítica; Arruda (2006) que discute a cidadania dentro de um contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa na interação professor-aluno, entre outros, mas como podemos notar, poucos relacionam o trabalho com valores com o ensino da língua inglesa. Dos autores pesquisados, dois dissertam a respeito do tema similar ao deste trabalho, que são Fernandes (2004) e Arruda (2006).

Fernandes (2004) discute uma visão mais crítica e ética no desenvolvimento do currículo do ensino de língua inglesa no curso de licenciatura em Letras com o intuito de promover a qualificação de professores de inglês que sejam, também, criticamente engajados na prática efetiva da educação para a cidadania.

Já Arruda (2006) discute as questões culturais, econômicas e sociais que envolvem a língua inglesa e se aprofunda na questão da cidadania, tais como as ações em sala de aula de língua inglesa tanto dos alunos como da professora. O foco da pesquisa está na interação professor-aluno-professor e não na preocupação em criar espaços para a discussão de valores durante aulas de inglês, foco deste trabalho.

Embora estes autores enfocassem como eu, a cidadania e o ensino-aprendizagem em língua estrangeira, minha pesquisa difere dos autores citados porque enfoca o ensino da língua estrangeira, mais especificamente, em um instituto de idiomas. Enquanto o trabalho de Fernandes foca o desenvolvimento do currículo de ensino de língua inglesa para a prática da cidadania, o meu enfoque estava na possibilidade de propiciar espaços para a discussão de valores durante as aulas de língua inglesa. Já o de Arruda, embora focasse a questão da cidadania durante aulas de inglês, seu contexto era o de uma escola de curso regular. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo discutir valores em aulas de língua inglesa de um instituto de línguas dentro de uma escola católica. Então, por se tratar de uma escola de curso livre pertencente a um colégio católico situado na zona sul da grande São Paulo, este trabalho diferencia-se dos acima citados.

Pode parecer incomum tal preocupação, pois de acordo com o senso comum, a missão de educar nossos estudantes está delegada às escolas de ensino regular e às famílias. Além disso, quando esses alunos chegam ao instituto de idiomas, a cobrança por uma disciplina mais rígida não é o objetivo principal, mesmo porque, via de regra, os educadores de escolas de idiomas não se sentem responsáveis pela formação social de seus alunos. Pretendo, portanto, através deste trabalho, apresentar possibilidades de discutir cidadania em sala de aula de língua estrangeira a fim de fazer com que os alunos tenham consciência de suas atitudes para poderem modificá-las quando possível. Acredito que tal pesquisa poderá ajudar

futuros professores de línguas a repensarem suas ações e transformá-las sempre que necessário.

A seguir, explicarei o porquê deste trabalho estar inserido na Lingüística Aplicada (LA) e em um segundo momento, apresentarei a definição de LA que mais tem a ver com este trabalho.

O presente estudo se insere na linha de Linguagem e Educação do LAEL, de educação, pois este analisa as ações pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de língua e, de linguagem por esta ser o objeto de análise que permitiu que nossas perguntas de pesquisa fossem respondidas.

Segundo Lessa (no prelo):

... a Lingüística Aplicada já não é mais uma mera aplicação das teorias lingüísticas às ações de linguagem produzidas no campo educacional. A partir de seu foco que é a linguagem como prática social produzida por pessoas em situações de vida real, em oposição a realizações de linguagem idealizada, a LA se apóia de maneira inter e transdisciplinar em outras áreas do saber visando a uma melhor compreensão de seu objeto.

Nesse sentido, este trabalho se insere na Lingüística Aplicada por várias razões. Em primeiro lugar porque foi através da análise da linguagem, por meio das minhas representações que pude perceber as representações que os alunos têm acerca de discussão de valores durante as aulas de língua inglesa. Em segundo lugar porque esta pesquisa tem um caráter interdisciplinar, posto que se apóia em duas grandes áreas do saber: a) na Educação, por utilizar discussões de Paulo Freire (1970) e Gentili (2001) entre outros; b) na Psicologia da Educação, mais especificamente nas teorias de Ensino-Aprendizagem focando na Teoria Sócio-Histórica-Cultural de Vygotsky (1934/1984). Finalmente, ressalto o caráter transdisciplinar desta pesquisa, uma vez que tem como alvo a transformação dos envolvidos, numa nova maneira de ser.

É importante ressaltar também que esta pesquisa se liga ao grupo de Pesquisa ILCAE – Inclusão Lingüística em Cenários Educacionais. Este grupo tem

por objetivo, promover espaços de discussão, produzir e divulgar conhecimentos na área de Lingüística Aplicada, tendo como cenário as atividades desenvolvidas em contextos educacionais. E através *da* e *pela* linguagem foi possível analisar as representações dos alunos e os turnos da professora, para ver se realmente houve espaços de discussão de valores durante as aulas.

Por ser um trabalho de pesquisa-ação crítica, a análise da ação do professor em sala de aula pode contribuir para que outros professores reflitam sobre suas próprias ações, a fim de e transformá-la quando necessário. Essa dissertação se insere assim, de maneira indireta na questão de inclusão, pois acredito que as conseqüências do meu trabalho de pesquisa impliquem na inclusão de todos os participantes desta pesquisa como pessoas conscientes de seu papel na sociedade em que estão inseridos.

Em terceiro lugar e mais importante, faz uma análise da linguagem produzida pelos alunos e pela professora nesta pesquisa; mais especificamente, analisa as escolhas lexicais dos alunos que levam aos conteúdos temáticos que Bronckart (1997) define como “representações construídas pelo agente produtor” e, no caso específico deste trabalho, as representações dos alunos-participantes da pesquisa. Acho importante também mencionar que estes conteúdos temáticos são aqui entendidos como representações porque, segundo Bronckart, “as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação da linguagem”. (Bronckart: 1997: 97).

Para tentar realizar estas ações, apresento as seguintes perguntas de pesquisa:

- ✓ **Quais são as representações que os alunos têm sobre formação de valores na aula de língua inglesa?**
- ✓ **Como eu, professora formadora, propicio espaço para construção de valores na aula de inglês?**

Para poder interpretar a análise dos dados e responder a estas perguntas de pesquisa, este trabalho apóia-se em dois pilares teóricos, subdivididos da seguinte forma: o primeiro deles está inserido na Teoria da Educação e está subdividido nos conceitos de ética, cidadania e dos temas transversais; o segundo é da Psicologia da Educação onde serão apresentadas as principais teorias de ensino-aprendizagem, embasadas nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1936/1986).

A análise da linguagem também é feita a partir dos turnos produzidos em sala de aula, apoiando-se em Kerbrat-Orecchioni (1996), para perceber como a professora-pesquisadora propiciou espaços para a construção de valores dentro de uma aula de inglês.

Este trabalho está dividido em três capítulos:

1. Fundamentação Teórica, onde discuto acerca de ética, cidadania e temas transversais, além de fazer uma breve discussão acerca da ZPD e das teorias de ensino-aprendizagem atuais.

2. Metodologia de Pesquisa de base crítica, em que justifico minha escolha metodológica, descrevo o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e o referencial de análise dos dados.

3. Análise e Discussão dos Dados.

Encerro este trabalho com as considerações finais tecidas, a partir da pesquisa realizada e orientada para a possibilidade de discutir cidadania em aulas de língua inglesa em trabalhos futuros.

Passo agora para o capítulo de fundamentação teórica, para dissertar acerca dos autores que embasam este trabalho.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar referenciais teóricos que embasam este trabalho.

Tomando por base o conceito de *ética*, buscamos apoio em Chauí (1994), Gentili (2001) e Pastor (1996), entre outros que abordam esse conceito por uma perspectiva sócio-histórico-cultural.

A discussão acerca da *cidadania* está embasada principalmente em Gentili (2001), Sacristán (2001), Pinsky (2004 e 2005), Dallari (1998), Béal (2001) e Machado (1997). Estes autores acreditam que esse tema ajuda na inserção do homem no mundo de forma crítica e consciente, para que possa promover mudanças na situação em que vive.

Para tratarmos dos *temas transversais*, buscamos apoio em Yus (1996) e Machado (1997), entre outros. Estes autores mostram a importância dos temas transversais na criação de uma nova escola, na qual a educação seja mais centrada para a vida.

Discutimos ainda, a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD) segundo Vygotsky (1934/1998), com o intuito de refletirmos sobre o conhecimento de mundo dos alunos.

Fazemos também uma breve altercação acerca das teorias de ensino – aprendizagem, com o intuito de relacioná-las com o papel do professor. Para tanto, nos apoiamos em Williams Burden (1997), Milhollan & Forisha (1978), Freire (1970) e Vygotsky (1998), entre outros.

Passemos agora a dissertar acerca de valores sob a perspectiva da educação.

## 1.1 VALORES SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

Discutir valores sob a perspectiva da educação não é tarefa fácil, visto que é uma discussão bastante ampla e engloba uma série de questões. Uma delas a ser considerada é o conhecimento de mundo dos alunos com os quais estamos trabalhando. Tal conhecimento de mundo só é possível de ser percebido, a partir das suas representações a respeito de determinado assunto. No caso específico deste trabalho, a preocupação é tentar compreender o que os alunos entendem por valores e como lidam com situações- problema (nas quais há questões de valores envolvidas) que lhes são apresentadas. Nesse sentido, entendemos que é possível identificar, através de suas realizações lingüísticas, suas representações acerca de ética, de cidadania, de direitos e deveres como cidadãos inseridos em um determinado grupo social.

### 1.1.1 Conceito de Ética, Cidadania e Educação

A discussão acerca de ética, cidadania e educação se dá de forma imbricada, visto que são temas interrelacionados, ou seja, uma não existe sem a outra. Sendo assim, iniciaremos esta seção apresentando as definições partilhadas por este trabalho. Em seguida, discutiremos os três temas simultaneamente, para demonstrar o quão imbricados eles são.

Ao fazermos uma pesquisa sobre a definição da palavra ética, encontramos no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda (1999) várias definições para tal conceito e mostramos a seguir a mais adequada aos propósitos deste trabalho:

Ética [do latim *ethica* e do grego *ethiké*] substantivo feminino definido como estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente à determinada sociedade, seja de modo absoluto. (Ferreira, 1999: 848-849).

Além do substantivo feminino, temos a definição do adjetivo *ético* que se origina da palavra grega *ethicos* e da palavra latina *ethicu* e que no dicionário Aurélio (1999) é definido como: “categorias de valores utilizados na descrição e análise realizadas pelo observador, e que não correspondem, necessariamente, àqueles que vigoram na sociedade ou cultura em um estado”. (Ferreira, 1999:849)

Em outras palavras, a ética, aqui explicitada, é apresentada como um conjunto de regras a serem seguidas por um grupo, dentro de uma sociedade, com a finalidade de ter uma atitude ética perante tal sociedade. Nesta pesquisa, destacamos esta definição, pois marca de maneira bastante significativa a relação entre ética e sociedade, ou seja, só se pode pensar em tal conceito, desde que este esteja integrado aos homens e ao meio social.

Além da definição acima apresentada, destacamos o que Chauí (1994) diz a respeito: “A ética é uma ciência prática ou uma ciência da práxis humana, isto é, um saber que tem por objeto a ação” (1994: 440). Com essa afirmação a autora nos mostra que a ética é uma questão de costume, ou seja, é algo que faz parte do dia-a-dia e que de certa forma orienta as ações. A importância de tal conceito reside no fato de que se afasta de definições metafísicas e se aproxima do cotidiano dos homens, de maneira semelhante à definição selecionada no Dicionário Aurélio (1999). Nesse sentido, somos guiados por exemplos que tanto podem ser positivos, como negativos. O que vai determinar se agimos para o bem ou para o mal é o meio social em que estamos inseridos, ou seja, a percepção de bem ou de mal é subjetiva.

Fazendo uma relação com o trabalho de professores, podemos dizer que somos um exemplo para nossos alunos. Nesse sentido, a prática de ações éticas é essencial para a formação dos jovens que estão nas salas de aula. Nossas ações se refletem nas ações deles. Desta forma é de extrema importância que tenhamos atitudes coerentes com o que falamos: éticas.

Ainda segundo a autora, “o homem age tendo em vista um fim, uma finalidade e, portanto, ao agir atualiza potências para realizar plenamente sua forma” (Chauí, 1994: 440). Segundo essa autora, a ética deve determinar a essência do agente, das ações e dos meios para realizá-las. A ética visa saber como nos

tornamos bons. É a reflexão sobre o caráter moral de uma pessoa. Além disso, a autora afirma que “a ética se refere ao estudo do caráter para determinar como pode tornar-se virtuoso”. (Chauí, 1994: 445). Parece-nos que tal afirmação aponta para a necessidade de preocupações com a questão ética no contexto escolar, se esta tem como um de seus objetivos formar pessoas virtuosas dentro de uma determinada sociedade.

Entende-se por pessoas virtuosas, cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade. Tal preocupação se dá pela necessidade de transformar uma sociedade em que a tecnologia e a evolução dos seres humanos andam lado a lado com a destruição por eles mesmos causada. Como afirma Bittar “a capacidade de criar se encontra alinhada com a paralela capacidade de destruir. E esta parece ser uma força tão equivalente quanto àquela criativa”. (Bittar: 2004:2). Sendo assim, nós, professores, devemos proporcionar espaços de discussão em que os alunos possam expor o que pensam e com a ajuda das idéias dos colegas e também do professor, construir novos conceitos que venham contribuir para a organização de uma sociedade mais criadora e menos destruidora; mais social e menos individualista. Uma sociedade que se inter-relacione de maneira a contribuir para o bem estar de todos.

Ao discutir valores em um contexto educacional, é interessante ressaltar que as ações dos professores devem ser coerentes com suas concepções a respeito do que é educar, ou seja, os professores devem agir de forma ética, a fim de auxiliarem seus alunos a agirem da mesma forma. Dentro deste contexto, a discussão de valores éticos é imprescindível para o desenvolvimento sadio dos seres em formação que estão na escola.

Bittar (2004) ainda acrescenta que nos dias de hoje parece que o incentivo à individualização sobrepuja a natureza humana de interagir com o outro ou em um grupo: tem-se dado maior valor à construção do eu, em detrimento à construção das relações interpessoais.

Concordamos com Silva (2004) quando diz que:

é preciso dar visibilidade, encontrar lugar para a preocupação com uma ética para a vida, onde a ciência se encontra com a espiritualidade, a razão com a emoção e a compaixão, o interesse individual com o coletivo, emergindo daí um fazer humano imbuído de sentido transcendente, complexidade e diversidade, e não apenas de um pragmatismo imediatista e embrutecedor. (Silva, 2004: 274).

Em outras palavras, nós, como educadores, devemos despertar em nossos alunos a necessidade de um agir ético, por meio do qual eles tenham uma participação ativa e crítica na sociedade em que estão inseridos. Isso não significa que devemos desconsiderar suas individualidades, mas permitir que compartilhem com os colegas suas idéias, para construir uma sociedade mais solidária e menos desumana. O que percebemos hoje é que a tecnologia está tomando o lugar do homem na sociedade e está transformando as relações interpessoais em relações virtuais. Ou seja, o individualismo possibilita ao homem realizar grandes criações em prol da evolução tecnológica. Mas ao mesmo tempo em que o homem tem a capacidade de criar, esta é proporcionalmente equivalente a de destruir e a de se isolar no mundo.

Segundo Gentili (2001), educar hoje em dia não é só difícil, é também necessário. É humanizar o saber com o intuito de distribuí-lo e dar um sentido ético para a dignidade do ser humano. Precisamos ensinar nossos alunos a olharem para fora e não só para dentro, a crescerem intelectualmente sem se esquecerem de quem está ao lado. É ensinar e aprender a viver em comunidade, em sociedade, em comunhão, em um mundo globalizado onde a individualidade está cada vez mais latente.

Este paradoxo de criar e destruir é que forma a humanidade como afirma Bittar: “Este exercício contínuo e reiterado de equilíbrio sobre um fio de prumo, esta sensação de que se vive ora pendendo para um lado, ora pendendo para o outro, é o que se pode chamar de experiência ética”, (Bittar, 2004: 4). Nós, seres humanos, vivemos do paradoxo de fazer o bem e o mal e, para que tenhamos uma atitude

ética com relação às nossas ações, é necessário que tenhamos uma atitude reflexiva sobre a vida, considerando que a ética existe através da prática. Aprendemos a partir dos nossos erros, ou seja, aprendemos quando agimos (Bittar, 2004). A ética então deve estar presente em nossas ações como educadores e como educandos, para que possa existir um crescimento conjunto positivo. Cabe-nos ressaltar, em vista disso, o que afirma Paulo Freire (1996): “educadores e educandos não podem, na verdade, escapar à rigorosidade ética”. Ou seja, tanto professores como alunos devem ter consciência de seu papel na sociedade e a melhor forma de vivê-lo é praticando essa ética.

Ainda, segundo Freire (2002), “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (Freire, 2002:47 apud Bittar, 2004: 79)

Ou seja, o ser humano está sempre em processo de construção, de invenção e de reinvenção dos modos com que ele organiza o meio em que vive. Ele é o ator principal da novela da vida, sendo assim, o egoísmo e o individualismo que muitas vezes percebemos e sentimos se tornam, segundo Bittar (2004), impossibilidades teóricas, na medida em que cada individualidade, em verdade, é considerada produto de condições intersubjetivas que surgem da relação com o outro. Nesse sentido, o que somos como indivíduos é produto direto do que trocamos com os outros. Dessa forma, o relacionamento interpessoal nos leva a uma maneira de ser como indivíduos. Nós nos formamos *pela* e *na* relação com o outro.

O que o autor argumenta é que devemos praticar uma ética que fuja da ditadura do mundo globalizado onde o forte vence o fraco. A ética a que Freire (1996:17) se refere, é a ética “inseparável da educação”, ou seja, praticada por seres humanos capacitados pela educação. Sendo assim, a educação tem um papel extremamente importante na formação moral dos alunos, pois é na escola que os alunos terão a oportunidade de relacionarem o conhecimento científico com o conhecimento que eles têm de mundo e, conseqüentemente, a implementação não só do desenvolvimento intelectual como também do desenvolvimento ético.

Como afirma Bittar (2004):

[..] a educação é o implemento da formação não só intelectual, mas ética dos indivíduos [...] é a abundância de informações, qualitativamente gerenciadas, que gera a liberdade de escolha. Em contrapartida a escassez de informações engendra a falta de consciência crítica, por conseqüência, a fácil manipulação do indivíduo. A ignorância está na base de muitos erros. (Bittar: 2004; 78).

Concordamos com o autor, pois quanto maior o nosso conhecimento, maiores são as chances de termos uma consciência crítica acerca do mundo que nos cerca. Por outro lado, quanto menor o nosso conhecimento, menores serão os argumentos para reagir contra a opressão dos que detêm o conhecimento e impõem suas idéias. Segundo esse autor, a educação só serve enquanto capaz de ser produtiva, ou seja, capaz de fazer sentido na construção da cidadania ativa, ajudando a construir cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade em que estão inseridos. A questão ética e a questão educacional não podem ser consideradas isoladamente, pois caminham lado a lado e se inter-relacionam sempre (Bittar, 2004), numa relação dialética entre elas. Não podemos pensar a educação sem ética e vice-versa. E, segundo o mesmo autor, a ética é construída através da educação, seja ela formal ou informal, na convivência em casa, no trabalho, na escola, etc. Sendo assim, tais conceitos são indissociáveis.

### 1.1.2 CIDADANIA

Buscamos novamente no Dicionário Aurélio Buarque-Ferreira (2001: 1999) a definição para *cidadania* e, segundo tal referência, o léxico *cidadania* é um substantivo feminino definido como “qualidade ou estado de cidadão” (Ferreira, 1999: 469). Além da definição do substantivo, buscamos a definição do adjetivo *cidadão* para um melhor esclarecimento da função cidadão em uma sociedade: “Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este.” (Ferreira, 1999: idem)

A definição anteriormente citada parece fazer parte do senso comum e diz respeito a uma cidadania de direitos e deveres que, segundo Gentili (2001), nos limitam a considerá-la desta forma, ou seja, “limita a cidadania a um conjunto de atributos formais, que restringem e condicionam as possibilidades e os alcances da ação cidadã” (2001:71). Essa cidadania, definida por Kymlicka e Norman (apud Gentili, 2001) como *condição legal*, é uma cidadania que pertence “a uma comunidade política na qual os indivíduos são portadores de direitos”. (Gentili, 2001: 69).

Ainda segundo Gentili (2001:71), “a redução do campo da cidadania a uma questão meramente jurídica e, mais especificamente, de direito positivo, acaba condenando a condição cidadã à esfera da lei e ao compromisso por respeitá-la”. Em outras palavras, a cidadania representada pelo desempenho de deveres, dentro de uma sociedade, acaba impossibilitando uma ação cidadã mais ampla, em que, além do desempenho dos deveres, o indivíduo deve ser consciente destes deveres e desempenhá-lo com o intuito de melhorar não só sua vida, mas a de outros indivíduos pertencentes à mesma sociedade. É a conscientização do agir de forma cidadã dentro de um determinado grupo social.

Já a cidadania definida por Kymlicka e Norman (apud Gentili, 2001), como *atividade desejável*, é uma cidadania que “exige uma dimensão mais substancial e radical” (Gentili, 2001:72), ou seja, além dos direitos que os indivíduos possuem, esses devem ir além de seus direitos legais e serem engajados socialmente.

Segundo Lessa, Fidalgo e Teixeira (2004):

Essa concepção de direitos é refletida para além dos muros da escola, em todos os campos sociais, pois, assim como praticamos uma pedagogia de modelos pré-estabelecidos, também a cidadania praticada é aquela cujo significado é dado *a priori*, e cujas leis devem ser, tão somente, respeitadas; uma cidadania como *condição legal* (Kymlicka e Norman, 1997). Assim, uma grande parcela da população está sendo excluída do efetivo exercício de sua cidadania (Lessa, Fidalgo e Teixeira, 2004:112).

Esses autores corroboram a idéia de Gentili (2001) ao afirmarem que a cidadania que hoje existe é uma cidadania que exclui, pois ao se falar de direitos que estão na lei, uma parcela significativa da sociedade não tem acesso aos escritos dessas leis, pelo simples motivo de serem analfabetos, sendo assim, a exclusão é inevitável ao se falar de uma cidadania legal. Na discussão do termo, a que Gentili (2001) se refere como sendo a cidadania uma questão que se restrinja ao campo jurídico com uma concepção positivista acaba engessando os cidadãos ao mero cumprimento da lei. A cidadania deve ser vista “como substantiva, como um espaço aberto, uma construção comum, nunca um estado final”. (Gentili, 2001:71) Por se tratar de uma esfera instável, a cidadania não deve ser definida de forma estática.

Outro aspecto importante concernente à discussão da cidadania é levantado por Sacristán. Ele diz que:

a cidadania está em evidência porque a democracia também está, porque existem preocupações com seu enfraquecimento, porque, ao mesmo tempo, é vista como o único regime político e de organização social aceitável hoje em dia, ou porque surgiram novas circunstâncias que afetam o panorama político e cultural em que vinha sendo considerada. (2002:145)

A preocupação com esse enfraquecimento se dá pelo aumento da desigualdade social que é uma consequência da sociedade capitalista em que vivemos. Dessa forma, a cidadania deve ser vista como a possibilidade de propiciar a chance de todos serem pessoas, dentro de uma determinada sociedade e permitindo-lhes que sejam reconhecidas como indivíduos que têm certos direitos e possibilidades. Esse autor ainda acrescenta que a cidadania possibilita uma compreensão de quem somos dentro de uma sociedade e tal conscientização permite que nos respeitemos e nos compreendamos como autônomos e iguais, sem desconsiderar quem está ao nosso lado, pois é através do outro que temos consciência de quem somos. São tais atitudes que tornam as pessoas cidadãs dentro de uma sociedade. Sacristán ainda diz que:

A cidadania é uma invenção, uma forma inventada – dissemos – de exercer a sociabilidade da pessoa no seio da sociedade juridicamente regulada, que reúne e garante aos indivíduos certas prerrogativas, como a igualdade, a liberdade, a autonomia e os direitos de participação. (Sacristán, 2002: 146)

Para esse autor, a cidadania é uma construção histórica muito bem elaborada e para se viver em uma sociedade é necessário que nos compreendamos como livres autônomos e iguais, ao mesmo tempo em que percebemos os outros e a nós mesmos em relação aos outros, pois, segundo Sacristán (2002:147), “são os sujeitos determinados os que atuam como cidadãos”.

Sendo assim, acredito que educar significa: propiciar condições para que o aluno procure as respostas para suas perguntas e colaborar na autonomia dele. Tal pensamento corrobora com o que Gadotti (1997) fala a respeito da escola cidadã. Ele está preocupado com a formação da escola, que deve ser um lugar onde haja a abertura para a discussão de valores. Deve ser uma escola que vai levar a verdadeira formação de cidadania e que se coaduna com a realidade em que vivemos, e desta forma, conscientize seus alunos para agirem de forma a melhorar a sociedade em que vivem. Segundo esse autor, “Educar significa, então, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia”. (Gadotti, 1995:249). Dessa forma, para que seja possível uma capacitação, uma pontencialização da autonomia do aluno, o professor deve ter uma conscientização crítica sobre seu papel como educador e mediador que instiga seu aluno a procurar as respostas para as suas perguntas.

Outra afirmação de Sacristán que acredito ser importante destacar é a de que:

A Cidadania, como narrativa para a educação, ganha em nosso tempo todo seu vigor diante da necessidade de fortalecer os espaços públicos onde os indivíduos sintam-se agentes comprometidos e arraigados frente à deterioração que as seguintes condições negativas acumulam. (Sacristán, 2002: 151)

Das condições a que Sacristán (2002:151) se refere, destaco três. A primeira delas refere-se à “destruição das relações sociais nas grandes cidades” (Sacristán, *ibid*); essa destruição se dá pelo fato de não existir mais uma preocupação com o indivíduo enquanto ser humano, mas sim como sendo a peça de uma grande máquina: a sociedade capitalista em que vivemos atualmente. Ainda segundo o autor, “O predomínio que os interesses da economia nas políticas dominantes obtiveram nas sociedades modernas [...] reduzem o sujeito ao papel de peça de máquina produtiva.” (Sacristán, *ibid*) Essa sociedade de que fala o autor é constituída por pessoas individualistas, sem tempo para os outros, muito focadas em si mesmas. Tal situação acaba por deteriorar as relações interpessoais. Nesse sentido, uma sociedade pautada pelo individualismo acaba cedendo espaço para “a solidão anônima das sociedades massificadas”.

A segunda condição é “a aparição descontrolada da violência e da marginalização maciça” (Sacristán, *ibid*), ou seja, os problemas sociais relativos à violência, que vemos diariamente na mídia e que vivenciamos de perto, são exemplos vivos dessas condições negativas que o autor aponta. Assim, há grandes grupos de excluídos, tais como: os sem-terra, os sem-teto, os sem emprego. É nesse contexto que a exclusão e a violência parecem tomar corpo.

E por último, a terceira condição refere-se à “destruição das velhas redes de solidariedade, varridas pelo individualismo” (Sacristán, *ibid*). Isso demonstra que a sociedade de hoje está cada vez mais voltada para seus próprios interesses e, nesse sentido, há uma falta de cooperação que faz com que os indivíduos se fechem em seus mundos particulares, ilhados em um mar de tecnologia, nas quais as relações que antes eram interpessoais passam a ser virtuais.

Tais condições discutidas por Sacristán (2001) levam as escolas a tentarem, através da discussão de valores, construir cidadãos engajados para lutar contra os problemas sociais que a vida moderna apresenta. Além disso, têm implicações diretas neste trabalho, pois a discussão aqui é acerca de valores. A preocupação com o individual suplanta a tentativa de despertar uma preocupação de um grupo como um todo. Ou seja, os alunos estão tão focados na realização de seus objetivos que não se dão conta de que fazem parte de um grupo, no caso aqui específico, a sala de aula. Nós, professores, devemos despertar em nossos alunos

um senso de comunidade que, segundo Yus, é “entendido como a valorização compartilhada por todos da escola como uma comunidade” (Yus, 1996:84), ou seja, a valorização da solidariedade entre eles.

O papel da escola é contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício ético e solidário da cidadania e para o trabalho. Gentili (2001) acrescenta que “os direitos da cidadania devem ser sempre compartilhados por todos os membros de uma comunidade” (2001:72), o que nos remete à sala de aula. Não é importante apenas a aprendizagem, a construção de conhecimentos, de habilidades e de hábitos, mas o desenvolvimento da pessoa na sua globalidade.

Os conceitos de cidadania estão quase sempre vinculados a questões políticas, porém, de acordo com Gentili (2001), cidadania deve ir muito além de política e não deve ser limitada a um conjunto de atributos formais. Para Gentili (2001) a educação para o exercício da cidadania deve ser vista como “um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem o campo da cidadania”. (Gentili, 2001:71) Esta deve exceder o meramente formal por isso os valores e as atitudes que a definem devem ser resultado de uma ação social em movimento constante.

Para que se tenha uma ação educativa coerente com a formação de sujeitos, cuja cidadania vai além deste mero reconhecimento formal de direitos, são necessárias “ações pedagógicas que, dentro ou fora da escola, sejam mais conscientes e coerentes com os princípios éticos que a sustentam”. (Gentili, Alencar, 2001:75) Sacristán corrobora com a fala de Gentili ao afirmar que “a educação pode colaborar na construção do cidadão estimulando nele as condições pessoais necessárias para o exercício ativo e responsável de seu papel como membro da polis”. (Sacristán, 2002:148) Este autor ainda acrescenta que “A ‘cidadania’ é uma forma de ver, de entender e de aspirar a algo na educação. Ela proporciona uma plataforma discursiva importante para ver, entender e melhorá-la, para compreender o papel de seus agentes. (Sacristán, 2002:150). Então, é através da cidadania que podemos entender que se refere ao que é educativo e principalmente ao aluno, que é o sujeito da educação. (Sacristán, 2002).

Além dos autores anteriormente citados, apresento os pareceres de Dalmo Dallari que afirma: “quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”. (Dallari, 1998:14). Dessa forma, ao discutir valores durante suas aulas, o professor poderá contribuir com a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e mostrar a eles que tal participação engajada torna-os cidadãos ativos, não apenas preocupados com seus direitos e deveres, mas também preocupados com o que vai, além disso, como uma atividade desejável. Segundo esse autor, “A educação é um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, por meio do qual as pessoas se preparam para a vida”. Então, nós, professores, devemos ter consciência e refletir sobre a importância do nosso papel na escola e propiciarmos espaços de discussão e construção de valores com nossos alunos, com o intuito de formarmos e transformarmos (para melhor) a nossa sociedade. Lessa (2003) ainda enfatiza a importância da reflexão sobre a prática, como forma de repensar a prática com o intuito de entender os problemas detectados na ação.

Segundo Rigolon, (2006), para se discutir acerca de cidadania em sala de aula é necessário:

Desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, principalmente quando relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Para isso, o professor precisa desenvolver um discurso que junte a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade. Deve estar consciente de que pode promover mudanças. (Rigolon, 2006:96).

Ou seja, a conscientização do professor sobre seu papel como formador de valores é muito importante para que haja uma construção comum na interação professor-aluno.

Portanto, combinar o ensino da língua com a formação pessoal dos alunos, promovendo valores humanos, como: a justiça, a solidariedade, a tolerância e o respeito pelo outro; contribui para conscientizar os alunos para o exercício da cidadania. E esse exercício deve ser de forma participativa e crítica, de forma a fazê-

los refletirem criticamente sobre aspectos e questões do mundo atual, bem como da cultura e da vivência de outros povos.

O trabalho que objetiva a cidadania deve ser perpassado por temáticas como: a solidariedade, a democracia, os direitos humanos, a ecologia, a ética, dentre outras. Ele é uma tarefa que não termina, é uma ação constante presente no cotidiano das pessoas. Segundo Sacristán, “Educação, cultura, democracia e cidadania são construções em que podemos intervir selecionando conteúdos e ordenando as práticas em uma determinada direção. (Sacristán, 2002:148).

Como ser inacabado, o homem sempre estará buscando, descobrindo, criando e tomando consciência mais ampla dos direitos. Nunca poderá finalizar e entregar a tarefa pronta, pois novos desafios na vida social surgirão, demandando novas conquistas e, portanto, novas atitudes de cidadania.

Discutidas as relações entre cidadania e educação, passo agora a dissertar acerca dos temas transversais e também, a relação destes com a educação.

### **1.1.3 Temas Transversais**

Para discutir o conceito de temas transversais, retomo a discussão sobre cidadania, pedra fundamental do primeiro conceito. Segundo Machado (1997), “a idéia de cidadania encontra-se no cerne do discurso educacional, em seus documentos oficiais, nos textos legais, havendo um razoável consenso no que se refere ao fato de que a educação deve visar à formação do cidadão”. (Machado, 1997: 7). Ainda segundo Machado, “é necessário preencher o espaço entre o discurso e a ação, semeando projetos, que visem efetivamente à construção da cidadania através da educação”. (Machado, 1997: 7). Entendemos por projetos os planejamentos de ações a serem realizadas na prática, visando trabalhar conceitos aprendidos em sala de aula. Como Machado diz, a palavra projeto está sendo usada para dar sentido à “concepção de cursos de ação” (Machado, 1997: 98). Para ele, é através da prática que os alunos terão a possibilidade de vivenciarem o que aprenderam em sala de aula.

Para Yus (1996), os temas transversais “são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar”. (Yus, 1996: 17). O objetivo dos temas transversais é oferecer subsídios para construção de valores durante as aulas, independentemente da matéria que está sendo trabalhada. As aulas de idiomas devem desempenhar, de modo mais assumido, um papel ainda mais relevante na formação dos alunos, tanto no seu desenvolvimento pessoal, como, ligado a ele, na sua preparação para o papel de cidadãos de uma comunidade não só local, mas também global.

A idéia de trabalhar com projetos didáticos demonstra a intenção de “construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos”. (Machado, 1997: 106). Tal processo possibilita aos alunos uma maior participação na sociedade, o que resultará em assumir responsabilidades relativas aos interesses e ao destino de uma coletividade, no caso aqui específico, o grupo em que os alunos estão inseridos dentro da escola, ou seja, as salas de aula. Sendo assim, Machado nos diz que educar para a cidadania significa “prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo”. (Machado, 1997: 107). É importante salientar que nós, professores, devemos ter consciência e responsabilidade de nosso papel como educadores, para termos condições de promover uma participação ativa por parte dos alunos, na construção de valores. Devemos ser capazes de ultrapassar uma “ética da convicção” para chegar à ética da responsabilidade, “onde crescemos junto com o crescimento dos riscos e dos encargos que assumimos”. (Machado, 1997: 107). Machado encerra o capítulo acerca da cidadania com a seguinte frase: “O espaço político preferencial para a sementeira e a negociação dos valores socialmente acordados é, naturalmente o da educação para a cidadania”. (Machado, 1997: 108). Sendo assim, pode-se dizer que além do meio sócio-histórico-cultural em que os jovens estão inseridos, é também na escola que eles encontram o espaço para discussão de valores, para aprenderem a conviver em sociedade e a delimitar seus espaços, além de aprender a respeitar para serem respeitados.

Passamos agora a discutir os temas transversais como ferramenta para a construção de valores.

### 1.1.3.1 Temas Transversais e a construção de valores

Segundo Yus (1996), praticamente todos os temas transversais tratam de questões voltadas à construção de valores. Segundo esse autor, existem dois grandes grupos de estratégias para abordar tais assuntos no contexto educacional. A primeira, chamada de *autônoma*, é “baseada no princípio cognoscitivista de que os valores são construídos ativamente pelo sujeito” (Yus, 1996: 192) e, a segunda é chamada de *heterônoma* e definida como “baseada no princípio condutista de que valores são construídos por incorporação de valores externos por processos de socialização” (Yus, 1996: 192). A primeira modalidade, ainda segundo este autor, é mais indicada para alunos mais velhos que já têm um desenvolvimento moral avançado, ou seja, mais vivência do que significa viver em sociedade e já conseguem refletir sobre isso; e a segunda, para alunos com menor idade, em que o desenvolvimento moral ainda não está formado. Segundo Yus, uma modalidade complementa a outra, não são excludentes, e devem ser utilizadas de acordo com o nível de conhecimento e idade dos alunos. Ambas as estratégias cumprem seu papel na construção de valores durante as aulas.

O autor apresenta alguns exemplos de como trabalhar valores durante as aulas e dentre os que ele sugere destaque dois: os “diálogos esclarecedores” e a “discussão de dilemas morais” (Yus, 1998:193 - 197). No primeiro, o professor trabalha um determinado tema através de perguntas para que os alunos reflitam a respeito e conseqüentemente formem uma opinião. E ao apresentarem suas idéias, o professor, como mediador, auxilia no esclarecimento dos valores que estão embutidos nas idéias apresentadas.

No segundo, Yus nos mostra a necessidade da discussão de dilemas morais que tem por objetivo “criar nos sujeitos um conflito sócio-cognoscitivo ou inclusive sócio-afetivo, que obrigue a restabelecer um equilíbrio mediante a mobilização de atitudes e crescimento em níveis superiores de julgamento moral”. (Yus, 1996: 197-198). Logo, a possibilidade de criarmos um desequilíbrio “positivo”, no pensamento dos alunos, proporciona o surgimento de novas idéias e conceitos a respeito de determinado assunto. O aluno que antes tinha uma opinião formada com relação a determinado assunto pode passar a não ter mais e modificá-la ao perceber que o que pensava não era o mais adequado de acordo com o meio em que está inserido.

No caso específico deste trabalho, essa discussão foi possível, pois os alunos apresentavam um nível de raciocínio que possibilitava tal discussão.

Desta forma, criar dilemas morais durante as aulas de língua inglesa é um desafio e para tanto é necessário criar uma situação moralmente conflitante para que os alunos sintam a necessidade de optar por uma posição. Ou seja, a escolha de determinados valores por alguns alunos entra em conflito com as escolhas de outros valores por outros colegas, e isso proporciona uma discussão rica que pode levar a transformações mais comprometidas com a sociedade em que estão inseridos.

## 1.2 TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta seção, apresentarei cada uma das teorias de ensino-aprendizagem que tem relação com este trabalho, com o intuito de melhor esclarecer, não só o papel do professor, mas também do aluno, em sala de aula. Essas abordagens revelam diferentes pontos de vista do ensino-aprendizagem, em que mostrarão formas pela qual o aluno aprende e se desenvolve.

### 1.2.1 Teoria Comportamentalista

Segundo Williams Burden (1997), essa teoria teve suas raízes no positivismo, e surgiu das idéias de que todo aprendizado era resultado de um condicionamento. O exemplo mais conhecido desta teoria é de Pavlov ao demonstrar através do condicionamento de cachorros e outros animais, que uma resposta era gerada por meio de estímulos. Esta teoria deu origem à teoria do condicionamento clássico de Estímulo-Resposta.

Esta teoria teve seus fundamentos no neobehaviorismo de Skinner (1958), o qual “considera o homem um organismo passivo, governado por estímulos fornecidos pelo ambiente externo”. (Milhollan & Forisha, 1978:17). Segundo esses autores, acreditava-se que o homem era considerado uma tábula rasa, que todo o

conhecimento que ele adquiria vinha de fora, do mundo exterior; que a vida era preenchida com as experiências. As leis universais que regem todos os fenômenos naturais eram as mesmas que regiam o homem. Tal teoria pressupunha que “o homem age neste mundo tão simplesmente quanto um elemento adicional” (Milhollan & Forisha, 1978:19). Ele recebia informações, mas não tinha a autonomia de alterá-las. O indivíduo era considerado como uma máquina complexa e a realidade era-lhe transmitida pelo processo da educação, pela família e pela igreja; era externo ao indivíduo e tinha uma visão individualista do processo educacional. Assim as características individuais eram determinadas por fatores externos ao indivíduo. Nessa teoria, segundo Mizukami, “evidencia-se sua origem empirista, ou seja, a consideração de que o conhecimento é resultado direto da experiência”. (Mizukami, 1986: 19).

Esta teoria considera o aluno uma tábula rasa que aprende empiricamente, através do que experimenta; e essa experiência é a base do conhecimento. Esta teoria tornou-se conhecida como Teoria do Estímulo-Resposta ou condicionamento clássico (Williams, Burden; 2004:8). Ela parte do pressuposto que a pessoa realmente apreende alguma coisa, quando ela muda o comportamento, que por sua vez é o reflexo físico daquilo que foi experimentado. Para Skinner <sup>1</sup>*“learning is the result of enviromental rather than genetic factors”*. (Williams, Burden: 2004:9) sendo que este pode ser manipulado e assim o comportamento também pode ser mudado. Esta, aliás, é uma grande crítica a esse tipo de abordagem, pois, pode haver uma total manipulação do aprendizado. Esta abordagem veio explicar a aprendizagem em termos de condicionamento operante: respostas individuais a estímulos através de um comportamento individual de cada indivíduo. Dessa forma, a realidade é transmitida pelo processo da educação, pela família e pela igreja; é, portanto, externo ao indivíduo e tem uma visão individualista do processo educacional. Assim as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo.

A escola reproduzia o que as estruturas sociais e políticas queriam que elas reproduzissem. E, ao professor cabia o papel de aproveitar ao máximo o desempenho do aluno, através de modelos pré-determinados pelo professor.

---

<sup>1</sup> O aprendizado resulta do meio mais do que de fatores genéticos. (minha tradução)

Nesta abordagem, desenvolvimento e aprendizagem se misturavam e aconteciam. Ao mesmo tempo, a escola era transmissora não só de conhecimento, mas de cultura. Como Mizukami aponta: “Educação, ensino-aprendizagem, instrução, passam, a significar arranjo de contingências para que a transmissão cultural seja possível”. (1986: 35) Vale ainda salientar que o indivíduo aqui formado era um ser individualista, incapaz de questionar, apenas de reproduzir. Ainda, Mizukami, aponta isso ao dizer que “... nota-se diretivismo e decisões tomadas para o aluno” (1986:36). O professor era o transmissor de conhecimento e o aluno o receptor sem autonomia de contestação.

Dentro do contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa, por muitas vezes o professor age como o detentor do saber; de forma autoritária sem dar abertura para as argumentações de seus alunos. Em um contexto assim, o aprendizado da língua fica engessado: o professor passa o conteúdo prescrito e o aluno tenta memorizar sem contextualizar com sua realidade social. Desta forma, como afirma Fernandes (2006) o aluno torna-se o agente passivo no processo de ensino-aprendizagem por não se colocar criticamente dentro do seu processo de construção do conhecimento.

Discutida a relação da teoria comportamentalista no processo de ensino-aprendizagem de línguas, passo agora a fazer uma breve discussão acerca da teoria cognitivista.

### **1.2.2 Teoria Cognitivista**

Já a abordagem cognitivista, tem como seu principal representante o suíço Jean Piaget e estuda a aprendizagem como mais que um produto do ambiente pessoal ou de fatores que são externos ao aluno: enfatiza processos cognitivos. Era predominantemente interacionista, no sentido de que o homem e o mundo eram analisados conjuntamente, dando ênfase às emoções que eram articuladas com o conhecimento do aluno. Segundo Piaget, o desenvolvimento do ser humano estava diretamente ligado por situações que se inter-relacionam até que atinja sua maturidade.

Piaget apontou que o conhecimento era considerado como uma construção contínua, por se acumular gerando outros novos conhecimentos. Assim, Piaget partiu da epistemologia genética, isto é, estudou a essência do desenvolvimento, que teve como objetivo não o sujeito em si, mas o que havia de comum em todos os sujeitos, independente de suas variações individuais. Foi a partir desse estudo, que se iniciou a discussão do construtivismo. “Piaget já estava descrevendo adaptações em termos das noções hoje familiares de estruturas autoconservadoras ou auto-reguladoras, desenvolvidas mediante os processos equilibratórios de assimilação e acomodação” (Boden, 1983: 16). Qualquer mudança no meio ambiente ou no próprio indivíduo causava um desequilíbrio. Para que houvesse novamente equilíbrio, ocorria a *assimilação*, quando através de suas experiências de vida, o indivíduo atribuía significações aos novos elementos. O organismo era impelido a se modificar em função dessas demandas ocorrendo, houve *acomodação*, para que houvesse novamente um equilíbrio.

Segundo Williams e Burden, a psicologia cognitivista está preocupada com a forma como a mente humana pensa e aprende. (Williams, Burden: 2004: 13). O aluno é visto como um participante ativo no processo de aprendizado, usando várias estratégias mentais com o objetivo de escolher o sistema de linguagem a ser aprendido. É predominantemente interacionista, posto que homem e mundo são analisados conjuntamente, dando ênfase às emoções que são articuladas com o conhecimento do aluno, “na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las”. (Mizukami, 1986: 59) Segundo Piaget, o desenvolvimento do ser humano está diretamente ligado a situações que se inter-relacionam até atingirem sua maturidade.

O autor deu ênfase aos aspectos estruturais e às leis de caráter universal: a origem biológica do desenvolvimento. Sua teoria baseou-se na passagem dos alunos por uma série de estágios: a sensoriomotora, a pré-operatória, a operatório-concreta e a operatório-formal. (Williams, Burden; 2004:21-22) Conforme citado anteriormente, Piaget acreditava que o desenvolvimento vinha da interação entre organismo e meio, sendo que a aquisição de conhecimento era um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida. Experiências anteriores

serviam de base para novas construções, no entanto, o fator humano era de vital importância nesse ambiente.

Segundo Piaget, a escola devia dar a qualquer aluno a possibilidade de aprender sozinho e oportunidades para investigações individuais, o que implicava que a motivação não viesse de fora, mas da sua própria capacidade de aprender, formando conseqüentemente pessoas individualistas.

Dentro deste contexto de ensino-aprendizagem, o professor não é o detentor do saber, ele atua como um facilitador, que guia o seu aluno de acordo com o estágio de aprendizado em que ele se encontra. Segundo Mizukami (1986) cabe a ele “criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional”. (Mizukami, 1986:77). O que difere da teoria comportamentalista, em que o professor já vem com as respostas prontas. Nesta teoria, o aluno é instigado a investigar, por meio dos desafios apresentados pelo professor, com o intuito de auxiliá-los na busca do conhecimento.

Ao analisar a transcrição das aulas e notar a quantidade de turnos, acredito que o professor, sujeito focal desta pesquisa, preferiu ensinar a estrutura da língua a discutir valores com seus alunos, portanto, adquiriu uma postura de facilitador dentro da teoria cognitivista.

Discorrido acerca da teoria cognitivista, passo agora a discutir a principal teoria de ensino-aprendizagem, a qual embasa este trabalho.

### **1.2.3 Teoria Sócio-interacionista**

As teorias anteriormente citadas até hoje estão presentes nas situações de ensino-aprendizagem, mas, para este trabalho, destacaremos a sócio-historico-cultural, que tem como seu fundador Lev Semenovich Vygotsky (1934/1998). Nesse referencial teórico “a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem”. (Mizukami, 1986:102). Segundo Vygotsky (1934/1998), “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem

a escola”. (Vygotsky, 1934/1998: 110). É importante ressaltar que os estudos de Vygotsky também se aplicam a aprendizagem de adultos e não só de crianças, como, por exemplo, em grupos de discussão em contextos acadêmicos, ou até mesmo sociais. Estes trazem consigo uma bagagem de conhecimento adquirido através de suas interações com a sociedade em que estão inseridos.

Tanto Vygotsky quanto Piaget atribuem grande importância ao organismo ativo, mas Vygotsky destacou o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo chamado de sócio-interacionista e não apenas de interacionista como Piaget. Vygotsky destacou as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental. Ele não aceitou uma visão única de desenvolvimento humano por acreditar que a diferença entre as crianças deve-se, em grande parte, a diferenças em seus ambientes sociais. Diferenças essas encontradas inclusive em ambientes sociais da própria criança, porém distintos: o doméstico, o escolar, etc. Assim, essas diferenças promovem também aprendizagens diversas que ativam processos de desenvolvimento também diversos. Por exemplo, duas crianças com o mesmo resultado em um teste de inteligência podem ter aspectos do desenvolvimento que precisam ser construídos completamente diferentes. Ou seja, o meio social de cada criança teve grande influência no resultado do teste. Cada uma aprendeu de acordo com o seu conhecimento de mundo. Outro fato que também diferencia as teorias piagetianas e vygotskianas é a visão da construção do real. Piaget acredita que “os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que esta se encontra”. (Mizukami, 1986:55). Vygotsky discorda de que essa construção se dê do individual para o social, para ele “a criança já nasce num mundo social e, desde o nascimento, vai formando uma visão desse mundo através da interação com adultos ou crianças mais experientes”. Ambos, no entanto, vêem a criança como um ser ativo, atento, em constante relação com o meio ambiente.

Essa abordagem pretende levar o homem a refletir sobre a sociedade para poder mudá-la: ele é o sujeito de sua própria educação. No entanto, o aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio

conhecimento. Paulo Freire, um educador e não um psicólogo como Vygotsky, vai um pouco além, pois tem por objetivo uma educação na qual o indivíduo tome consciência da realidade e tenha capacidade de transformá-la. Uma grande contribuição de Paulo Freire é, então, a questão da reflexão crítica. A verdadeira educação para ele é a problematizadora ou conscientizadora, que visa o desenvolvimento dessa consciência crítica e a liberdade; não deve haver apenas um armazenamento de informações justapostas não incorporadas ao indivíduo totalmente. Como bem aponta Mizukami, Freire acredita que “quanto mais ele (o homem) reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la”. (Mizukami, 1986:86)

Para Paulo Freire, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. (Freire, 1970:68) Deve haver um crescimento mútuo entre professor e aluno, além de uma preocupação com cada aluno, com o processo como um todo. Os alunos devem participar do processo junto com o professor, por isso trata-se de uma relação horizontal. Dessa forma, diferentemente de Piaget, para Freire o indivíduo pode permanecer num determinado nível de consciência ingênua, não chegando nunca aos níveis de pensamento hipotético-dedutivo da fase operatório-formal dele. Aqui o desenvolvimento vai depender dos indivíduos e suas experiências. Para tanto, sua abordagem busca situações vivenciais do grupo, por meio de debates ativos, dialógicos e críticos. O diálogo é o conteúdo programático da educação. “A palavra é vista em duas dimensões: a da ação e a da reflexão.” (Mizukami, 1986:100) É exatamente um indivíduo consciente, crítico que Freire pretende formar, por meio de um processo contínuo de tomada de consciência e de modificação de si próprio e do mundo.

Neste contexto de ensino-aprendizagem, o professor deixa o papel de detentor do saber, de facilitador e passa a ser um *mediador* no processo de ensino-aprendizagem. O professor passa a questionar mais e a responder menos. Os alunos devem procurar pelas respostas para determinados contextos, visto que não há respostas fechadas como uma única verdade. Nesta perspectiva, o processo de

ensino-aprendizagem acontece dos dois lados: tanto do lado do professor como do lado do aluno, o conhecimento é construído em sala de aula. Segundo Vygotsky (1934/1998), o professor passa de detentor do conhecimento, para o papel de instigador. Nesta perspectiva, ele assume o papel de mediador e o aluno é desafiado a buscar respostas para suas questões. Nessa perspectiva, o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem.

Passamos agora a uma breve discussão acerca da ZPD de Vygotsky (1998).

#### **1.1.4 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)**

Um dos conceitos mais importantes na obra de Vygotsky (1998) é o da “Zona de desenvolvimento Proximal” – ZPD –, que seria “a distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado pela capacidade de solução, sem ajuda, de problemas – e o nível potencial de desenvolvimento” (Vygotsky, 1998: 53), ou seja, o “espaço” entre aquilo que a criança já sabe e aquilo que ela tem a competência de saber somente com a colaboração de outros sujeitos. Ele acredita que para o indivíduo se desenvolver é necessário o mundo externo, o outro. Segundo o autor “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola” (Vygotsky, 1998:101). Isso significa que tudo que as crianças vivenciam em seu meio social já faz parte de seu aprendizado e quando estas chegam à escola se deparam com os conhecimentos científicos e os relacionam com o que já aprenderam em suas vidas pré-escolares. A valorização desses conhecimentos de mundo é muito importante para que o aprendizado da criança tenha significado em sua vida.

Desta forma, Vygotsky (1998) acredita que a escola, para desempenhar bem seu papel, deve partir daquilo que a criança já sabe e desafiar a construção de novos conhecimentos, deve incidir exatamente na zona de desenvolvimento potencial dos alunos. O professor ao agir desta forma estará formando indivíduos ativos nos seus processos de conhecimento e não seres passivos recebendo informações do exterior. Ou seja, “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-

relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Vygotsky, 1998: 101). E tal aprendizado deve ser levado em consideração.

Discutidos os conceitos teóricos que embasam este trabalho, passo agora para o capítulo da metodologia científica.

## **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA**

A linguagem não é exclusivamente um meio de expressão das impressões que temos diante do mundo. A linguagem é também conhecimento em si. E a linguagem implica a inteligibilidade do mundo que não existe sem a comunicação. O que quero dizer é que é impossível ter acesso ao significado simplesmente através da leitura das palavras. Deve-se primeiramente ler o mundo no qual tais palavras existem. (Freire, 2001:56)

Neste capítulo, apresentarei os recursos metodológicos utilizados para a realização deste estudo. Em primeiro lugar, justificarei a escolha de uma pesquisa-ação crítica, em seguida, descreverei os participantes da pesquisa, o contexto no qual este trabalho está inserido, os instrumentos e procedimentos de coleta. A seguir, apresento as categorias de análise dos dados e as garantias de credibilidade desta pesquisa.

### **2.1. ESCOLHA DA METODOLOGIA**

Para este estudo, foi utilizado o método de pesquisa-ação (Kincheloe, 1993; Thiollent, 2005) pelo fato desta pesquisa estar inserida em um paradigma interpretativista-crítico, pois interpreto os dados por minhas próprias representações e ao mesmo tempo busco a transformação da professora-formadora. Além disso, os dados foram interpretados por meio das próprias representações dos alunos.

Embora descreva as representações dos alunos, utilizo esta análise de representação para olhar para minha prática, com o intuito de entender o que eles esperam do ensino da língua inglesa e com isso ver se atendo às suas expectativas e como posso, atendendo ou não tais expectativas, criar valores durante as aulas.

A professora-pesquisadora usa a interpretação dos dados dos alunos para a sua transformação. E, pelo fato do processo de ensino-aprendizagem só ocorrer na dialética professor-aluno, não se pode ignorar que a transformação dos alunos também ocorra.

Segundo Kincheloe (1993), a pesquisa-ação, a *priori*, foi criada para ajudar grupos de professores a se organizarem em comunidades educacionais, a fim de analisarem suas ações em sala de aula. No entanto, apesar deste trabalho ter como foco a ação de uma professora, este modelo foi adotado, por parecer ser a melhor técnica de pesquisa que possibilita analisar as ações de uma professora, com o intuito de, através do olhar da professora-pesquisadora, analisar suas ações de forma menos subjetiva.

Com a pesquisa-ação crítica, os professores têm a possibilidade de reverem seus conceitos científicos e, juntamente com seus alunos, transformá-los, visto que não há uma verdade absoluta sobre nada. Devemos, então, valorizar as representações dos alunos se quisermos que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz.

Além disso, o autor também acrescenta que a pesquisa-ação crítica é “o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho”. Desta forma, com a pesquisa-ação crítica os professores têm a possibilidade de olharem suas ações de forma crítica, o que permite uma abertura para mudanças quando possíveis e necessárias. E assim, os professores que têm essa visão crítica sobre seu próprio trabalho, têm a possibilidade de potencializar o processo de ensino-aprendizagem e, desta forma, aumentar as chances de atingir seus objetivos.

Além desta visão crítica sobre sua ação, o professor, que é crítico e tem uma visão democrática do ensino-aprendizagem, permite que os alunos exponham suas opiniões e os auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, tornando o aprendizado mais realista e prazeroso para ambos. Então, não só os professores como também os alunos e a comunidade onde a escola está inserida devem repensar seus papéis com o intuito de se engajarem na realização de ações em prol de um objetivo comum: aprender.

Para Kincheloe (1993), um pesquisador crítico tem a possibilidade de enxergar o que precisa ser modificado na sua ação, com o intuito de adaptá-la ao grupo focal com quem está trabalhando. De acordo com esse autor, a pesquisa-ação é uma forma de auxiliar os profissionais da educação a terem uma visão mais ampla de suas ações e conseqüentemente perceberem suas falhas com vistas a corrigi-las. Para ele este tipo de pesquisa requer cinco exigências das quais, para este trabalho, destaco três: a) a pesquisa-ação crítica preocupa-se com a exposição do relacionamento entre valores pessoais e prática, ou seja, através da pesquisa ação crítica é possível expor e, conseqüentemente, analisar a prática com o intuito de perceber os valores intrínsecos à prática da professora-pesquisadora; b) os pesquisadores críticos de ação conhecem a construção da consciência profissional. Nessa perspectiva, a professora, como pesquisadora-crítica tem a possibilidade de avaliar sua prática e transformá-la sempre que necessário; c) os pesquisadores críticos de ação tentam descobrir o que os impede de alcançar objetivos emancipatórios.

Através da análise de suas práticas os pesquisadores-críticos têm a possibilidade de perceberem as ações que os impedem de se desvencilhar de métodos de ensino-aprendizagem engessados, de conhecimentos científicos estáticos. Para Kincheloe (1993:179) “a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática - ela existe para melhorar a prática”. Sendo assim, ao se escolher tal método de pesquisa para este trabalho, visou-se o aprimoramento da prática do professor-formador.

Ainda, segundo este autor, a pesquisa-ação torna os pesquisadores confiantes, pois lhes permite que sustentem sua visão de mundo, já que, com a pesquisa-ação os professores-pesquisadores conseguem visualizar de forma menos subjetiva sua própria ação, com o intuito de percebê-la e transformá-la se necessário. Esse autor também salienta que, a pesquisa-ação-crítica é utilizada pelos professores-pesquisadores, como “estratégia pedagógica para ajudar os professores a libertarem-se da prisão do pensamento modernista”. (Kincheloe, 1993:179). Entendendo aqui por pensamento modernista, um pensamento engessado que considera o conhecimento científico como absoluto, quando na verdade não é. E como nos dias de hoje não podemos mais considerar o

conhecimento científico como fonte definitiva da verdade, por nos encontrarmos em uma era em que o conhecimento está em constante transformação, ou seja, uma era de verdades provisórias e localmente situadas. Um conhecimento científico descoberto hoje, provavelmente será transformado pelo surgimento de novas teorias a respeito do assunto.

Thiollent contribui definindo a pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2005:16).

No caso específico desta pesquisa, o foco está na possibilidade de discutir valores em um curso de língua estrangeira. Utilizando este tipo de pesquisa tem-se a intenção de melhorar metodologias de ensino que tragam para a sala de aula temas acerca de valores, para serem discutidos entre os alunos e a professora-formadora. Assim sendo, acredito que este tipo de pesquisa atenda às necessidades deste trabalho.

Para a realização desta pesquisa, optei por trabalhar com um grupo focal, com o intuito de elucidar as perguntas de pesquisa deste trabalho. Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999), “esta técnica possibilita a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões de valores relacionados a um tema específico” (Rizzini, Castro & Sartor, 1999:67), que no caso deste trabalho, é o que os alunos pensam a respeito da construção de valores no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Esses autores enfatizam que ao trabalhar com um grupo focal, o professor-formador tem a função de facilitador, com o papel de garantir “que a discussão se mantenha em torno do assunto original e também evitar que algumas pessoas dominem a discussão”. (Rizzini, Castro & Sartor, 1999:67). Ou seja, o facilitador deve deixar clara a importância de cada participante na discussão e valorizar sua contribuição. Sendo assim, cabe a ele controlar os que querem falar muito e estimular os mais quietos.

Outro ponto importante que deve ser enfatizado é que não existe uma total neutralidade nesse tipo de pesquisa, visto que a pesquisadora é também a professora-formadora, foco da pesquisa, mas é essencial que se busque uma objetividade na realização do trabalho. (Rizzini, Castro & Sartor, 1999).

Apresentada a justificativa pela escolha de uma pesquisa-ação crítica, passamos agora a descrever o contexto da pesquisa.

## 2.2. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA

Como esta pesquisa foi desenvolvida em um instituto de idiomas inserido em uma escola de ensino básico, passo agora a descrever esta última no macro contexto e, o primeiro será apresentado no micro contexto. Em seguida, apresento a aula na qual desenvolvi o trabalho de pesquisa.

### 2.2.1 Macro Contexto

Conforme já explicitado, esta pesquisa foi desenvolvida em um instituto de idiomas, que está inserido dentro de uma escola particular, que tem como filosofia a *Educação Marista* fundamentada na concepção da educação como obra de amor. A filosofia marista baseia-se:

em uma visão integral, que se propõe a comunicar valores, tendo como principais atributos o amor, a presença amiga do educador junto ao educando, o valor do esporte, a constância no trabalho e o espírito de família. Para São Marcelino Champagnat (1789-1840), fundador do Instituto Marista, educar é ter amor ao educando. Nesse amor por todas as crianças e jovens, e especialmente pelos menos favorecidos, encontra-se a característica essencial da Missão Marista<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Trecho extraído do site [www.mol.org.br](http://www.mol.org.br) no dia 10/01/2007

Segundo Delors, “Um colégio Marista é um centro de aprendizagem, de vida e de evangelização. Como instituição escolar, leva os educandos a “aprenderem a aprender, a fazer, a conviver e, principalmente, a ser” (Delors, 1998:89). São Marcelino Champagnat acreditava que para educar bem era preciso amar e amar a todos igualmente. De acordo com o documento oficial da Missão Educativa Marista, “A finalidade fundacional de São Marcelino Champagnat era oferecer uma educação a todos aqueles privados da oportunidade de adquiri-la ou marginalizados pela sociedade”. (Cf. Missão Educativa Marista, 2000: 22).

E é dentro deste contexto, que destacamos a escola em que este trabalho foi realizado. Localizada em um bairro de classe média na zona sul da grande São Paulo, essa escola atende a alunos de classe média alta que na sua maioria moram nas redondezas. Além dos alunos matriculados, que pagam a mensalidade, a escola também oferece gratuidade para os filhos dos funcionários, ou seja, existe uma heterogeneidade de classes sociais dentro das salas de aula.

Esta escola tem aproximadamente 200 professores, seis assessores de diretoria, dois assistentes de assessores, uma diretora pedagógica, e dois diretores gerais, os quais são irmãos maristas, cerca de 150 funcionários administrativos e 3.600 alunos.

É a partir deste macro contexto que passamos, a seguir, a descrever o micro-contexto onde foi realizada a pesquisa.

### **2.2.2 Micro Contexto**

A pesquisa foi desenvolvida em um instituto de idiomas pertencente à escola anteriormente citada e é composto por aproximadamente 540 alunos, 16 professoras, sendo doze de inglês, uma de francês, uma de japonês, uma de espanhol, uma de italiano, duas secretárias e uma coordenadora. Esta coordenadora é responsável tanto pela parte administrativa quanto pela parte pedagógica do instituto e deve reportar as informações para a administração e para a diretora pedagógica da escola. Os alunos do instituto de idiomas são os mesmos que estudam na escola, com raras exceções.

O instituto oferece cursos das línguas estrangeiras, anteriormente citadas, tanto para crianças e adolescentes quanto para adultos.

Como o foco deste trabalho é o curso de língua inglesa, nos deteremos a descrever com maiores detalhes somente o curso desta língua.

O curso de inglês para crianças é dividido em duas formas:

(1) Oito módulos, para os alunos que iniciam com 4 anos de idade e seguem por oito semestres até entrarem para o nível *pré-intermediário*, que tem a duração de dois semestres; em seguida, cursam o nível *intermediário* por dois semestres, passam para o nível *intermediário 2*, com duração de um ano e finalmente, chegam ao nível *avançado* que também tem a duração de um ano.

Ao terminarem este último nível, os alunos estão aptos para prestarem o primeiro certificado de língua inglesa, realizando uma prova de proficiência aplicada por uma instituição de ensino de língua inglesa reconhecida pela Universidade de Cambridge.

(2) Os alunos que entram com sete anos de idade cursam quatro módulos subdivididos em oito semestres. Ao terminarem este nível, os alunos passam pelos níveis *pré-intermediário*, *intermediário*, *intermediário 2* e *avançado*, estando então aptos a prestarem o exame de proficiência, como citado anteriormente.

Já o curso para adultos é dividido em seis módulos, sendo o primeiro e segundo módulos subdivididos em dois semestres correspondentes ao nível *básico*. Em seguida, o aluno passa para o nível *intermediário* que tem a duração de três semestres, para depois cursar o *intermediário 2* que também tem duração de três semestres, para finalmente cursarem o nível de *conversação* formado por dois módulos subdivididos em dois semestres cada um. Ao final do curso, espera-se que o aluno saia fluente em inglês.

Para melhor ilustrar como se organizam os níveis do curso de língua inglesa para crianças, adolescentes e adultos, apresentamos, a seguir, os quadros com o organograma de cada curso:

O primeiro quadro refere-se ao curso para crianças que iniciam aos 4 anos de idade:

ORGANOGRAMA DO CURSO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DE 4 A 11 ANOS							
NÍVEL	Tiny 1	Tiny 2	Kids 1	Kids 2	Kids 3	Kids 4	Kids 5
DURAÇÃO	2 semestres						

**Quadro 1** – Organograma do curso de inglês para crianças de 4 a 11 anos

O segundo quadro refere-se ao curso para crianças que iniciam aos 7 anos de idade:

ORGANOGRAMA DO CURSO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DE 7 A 11 ANOS				
NÍVEL	Kids 1	Kids 2	Kids 3	Kids 4
DURAÇÃO	2 semestres	2 semestres	2 semestres	2 semestres

**Quadro 2** – Organograma do curso de inglês para crianças de 7 a 11 anos

O terceiro quadro refere-se ao curso para alunos de 12 a 17 anos de idade:

ORGANOGRAMA DO CURSO DE INGLÊS PARA ALUNOS DE 12 A 17 ANOS	
NÍVEL	DURAÇÃO
Pre- teens	2 semestres
Teens 1	2 semestres
Teens 2	2 semestres
Teens 3	2 semestres
Pre- intermediate	2 semestres
Intermediate	2 semestres
Upper- intermediate	2 semestres
Advanced	2 semestres

**Quadro 3** – Organograma do curso de inglês para alunos de 12 a 17 anos

O quarto quadro refere-se ao curso de inglês para adultos:

ORGANOGRAMA DO CURSO DE INGLÊS PARA ADULTOS	
NÍVEL	DURAÇÃO
Iniciante	2 semestres
Básico	2 semestres
Intermediário 1	3 semestres
Intermediário 2	2 semestres
Conversação 1	2 semestres
Conversação 2	2 semestres

**Quadro 4:** Organograma do curso de inglês para adultos

O horário de funcionamento do instituto é de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> das 8h00 às 22h00 e não há aulas aos sábados. Os horários de maior procura são os das 13h30, que atende aos alunos que estudam no período da manhã, oriundos do 6<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental a 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio.

Outro horário considerado de “pico” é o das 18h40, que atende aos alunos que estudam no período vespertino, oriundos do 2<sup>o</sup> ao 4<sup>o</sup> ano do ensino fundamental I.

Passamos agora a descrever a estrutura física do respectivo instituto de idiomas.

Este instituto possui: sete salas de aulas com capacidade para 20 alunos cada uma, distribuídas da seguinte forma: a) uma sala para os professores com um computador com acesso a internet banda larga; b) uma secretaria com um computador com acesso à internet banda larga; c) uma biblioteca e d) dois laboratórios multimídia com 25 computadores em cada um, com acesso restrito à Internet banda larga (a escola controla os acessos) para todos os alunos e professores da escola. Vale salientar que as salas de aula e de multimídia atendem tanto aos alunos do instituto de idiomas como aos alunos do ensino médio do curso curricular em horários opostos. No corredor das salas de aula existe um mural onde são afixados avisos a respeito dos cursos e onde são expostos os trabalhos

elaborados pelos alunos ao longo do curso. Este instituto está localizado no 1º andar do setor laranja da escola, no mesmo prédio onde estão localizadas as salas de aula do Ensino Médio que se localizam no terceiro andar.

A seleção dos professores para atuação no instituto de idiomas é feita semestralmente, da seguinte forma: em um primeiro momento, é analisado o currículo do candidato à vaga; quando chamado, o candidato é entrevistado pela coordenadora do instituto no idioma em que pretende lecionar; em seguida, o candidato deve apresentar uma aula expositiva de no máximo 20 minutos para a coordenação e os demais professores. Caso o candidato tenha passado por todas as etapas anteriores, passa por uma que compreende uma prova escrita e, se aprovado, é encaminhado para a coordenação da escola, a fim de ser entrevistado pela coordenadora de área de inglês do curso curricular e, finalmente, é entrevistado pela diretora pedagógica.

Por pertencer à escola, o instituto exige que o professor tenha licenciatura plena para poder lecionar na instituição, caso que não ocorre em outros institutos de idiomas, onde o certificado internacional de proficiência já é suficiente para que o profissional possa lecionar.

Descrito o instituto onde esta pesquisa foi realizada, passo agora a descrever a aula na qual foi trabalhado um texto sobre a situação das crianças que vivem nas ruas de Manila, nas Filipinas. (é isso, Renata?)

### **2.2.3 A Aula**

A aula foi ministrada no período da tarde e teve duração de 75 minutos para uma turma de 13 alunos. A unidade didática trabalhada foi a leitura e interpretação de um <sup>3</sup>texto na página 102 da unidade 17 do livro Snapshot – elementary e que tinha como título *Children of the street* (Crianças de rua) que falava das crianças sem casa, de Manila, nas Filipinas, que trabalhavam e roubavam nas ruas. Passo agora a descrever os participantes desta pesquisa.

---

<sup>3</sup> A cópia da página está no anexo V

### 2.3. DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta pesquisa-ação há dois tipos de participantes: a professora pesquisadora e os seus alunos do instituto de idiomas. Embora os alunos tivessem uma participação essencial na compreensão de suas representações para a realização deste trabalho, o meu olhar de transformação estava focado na minha prática com eles. Nesse sentido, estou considerando aqui os alunos como participantes focais secundários.

A seguir descreverei a trajetória acadêmica da professora-pesquisadora e em seguida, farei uma breve descrição de cada aluno participante desta pesquisa. É importante salientar que os nomes dos alunos foram substituídos pela letra A, referindo-se a aluno, seguida por um número para diferenciar um aluno de outro. Exemplo: A<sub>1</sub> (aluno 1); A<sub>2</sub> (aluno2); e assim sucessivamente.

Tal procedimento se deu para preservar suas identidades.

#### 2.3.1 A Professora – pesquisadora

Sou formada em Letras, com licenciatura em Língua inglesa. Para a conclusão do curso de graduação foi necessária a elaboração de um trabalho de conclusão de curso – TCC – e foi a partir dele que foram construídas as idéias para a elaboração deste estudo de mestrado. Com o trabalho final de meu curso de graduação e, com as inserções de meus professores, percebi que estava iniciando uma nova etapa de minha formação acadêmica. Desenvolvi, naquela época, uma curiosidade científica em relação à pesquisa e, por essa razão, procurei o Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, na área de Linguagem e Educação. Além da graduação, tenho o certificado CAE<sup>4</sup> pela Universidade de Cambridge. Iniciei minha carreira profissional em uma escola de idiomas pertencente a uma rede conhecida na grande São Paulo, onde lecionei por 4 anos; em seguida, fui chamada para lecionar no instituto de idiomas pertencente a uma

---

<sup>4</sup> Certificate in Advanced English

escola católica localizada na região metropolitana de São Paulo, onde trabalhei por 2 anos. Atualmente leciono para os 5<sup>os</sup> e 6<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental I e II, respectivamente, na mesma escola anteriormente citada.

Na época em que iniciei minha carreira docente não tinha problemas em lidar com meus alunos, visto que, por serem adultos, tinham uma postura responsável em sala de aula; demonstravam estar lá para aprender, tinham um objetivo. Entretanto, quando comecei a trabalhar com adolescentes, percebi que faltava alguma coisa para que as aulas fluíssem melhor, ou seja, percebi que havia questões não referentes à Língua Inglesa propriamente dita que dificultavam o bom andamento das aulas. O comportamento dos alunos adolescentes era diferente dos adultos, talvez pelo fato de a maior parte deles estarem lá por vontade de seus pais.

Com o intuito de continuar minha formação profissional, fiz um curso de Extensão - Projetos de Pesquisa em Linguagem e Educação no COGEAE -, no qual pude perceber meu papel como professora-transformadora. Durante o curso, trabalhei a partir das idéias do meu trabalho de conclusão de curso da graduação e transformei-o em um pré-projeto para fazer o exame de seleção do mestrado em Lingüística Aplicada. Ao ingressar no curso de mestrado da PUC-SP tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos a partir de diversas leituras, discussões e reflexões acerca do papel do professor-formador e o quão importante é a transformação da prática, sempre que esta não estiver atendendo as necessidades tanto dos alunos como da professora.

Além dos cursos, tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE), cujas discussões contribuíram para o aprimoramento do meu trabalho.

Desde então, minha visão de mundo tem mudado, o que propiciou uma visão mais crítica das minhas ações em sala de aula e uma conseqüente transformação das mesmas. Passei a observar com maior cuidado as ações de meus alunos em sala de aula, assim como as minhas ações, com o objetivo de refletir sobre elas e transformá-las.

---

<sup>5</sup> Esta nova nomenclatura foi adotada pela escola a partir de 2007.

### 2.3.2 Descrição dos alunos

Passo agora a descrever cada aluno participante da pesquisa. É importante salientar que os nomes dos alunos foram substituídos por letras do alfabeto para preservar suas identidades.

- 1) **O aluno A<sub>1</sub>** tem 14 anos, é aluno regular do colégio e estuda inglês há dois anos nesta escola de idiomas.
- 2) **A aluna A<sub>2</sub>** tem 13 anos, também é aluna do colégio marista e estuda inglês desde os sete anos. Iniciou seus estudos em outro instituto de idiomas e há aproximadamente dois anos entrou no instituto de idiomas do colégio em questão.
- 3) **O aluno A<sub>3</sub>** tem 14 anos, estuda nesta escola de idiomas há um ano, não estuda no colégio por isso não se sente muito confortável com relação à turma; é calado e só participa quando solicitado, mesmo assim, apresenta um ótimo desempenho.
- 4) **A aluna A<sub>4</sub>** tem 15 anos, também é estudante do colégio marista e estuda nesta escola de idiomas há três anos. É bem relacionada, pois conhece praticamente todos os alunos da sala; é falante e bastante participativa, mas extrapola os limites nas brincadeiras, sendo necessário chamar sua atenção por várias vezes durante as aulas.
- 5) **A aluna A<sub>5</sub>** tem 17 anos, é a mais velha da turma, já está cursando o 3º ano do Ensino Médio do próprio colégio acima citado; tem uma postura mais madura em relação à dos outros alunos da sala. Preocupa-se com o vestibular e está lá porque quer e gosta de estudar inglês.
- 6) **O aluno A<sub>6</sub>** é o irmão mais novo de A<sub>9</sub>, tem 13 anos e está na mesma sala que a sua irmã de 15 anos. Apesar da diferença de idade, seu desempenho é muito bom e não se sente deslocado, pois tem um colega que estuda em sua classe no curricular que está nesta mesma turma.
- 7) **O aluno A<sub>7</sub>** é o amigo do aluno A<sub>6</sub>. Ele também tem 13 anos, mas completará 14 no final do ano. É um pouco calado e tem certa dificuldade com o idioma. Vive falando que está fazendo o curso de inglês porque seus pais querem.

- 8) **A aluna A<sub>8</sub>** tem 15 anos; é amiga da aluna A<sub>9</sub>, mas é um ano mais velha; está cursando o 1º ano do Ensino Médio. Ainda não está preocupada com o vestibular, mas estuda inglês porque gosta e acha importante para seu futuro como profissional.
- 9) **A aluna A<sub>9</sub>** tem 14 anos é a irmã de A<sub>6</sub>. É uma ótima aluna, apesar de falar muito durante as aulas. Entre ela e seu irmão nota-se uma pequena competição, principalmente pelo fato de seu irmão mais novo apresentar um desempenho um pouco melhor que o dela.
- 10) **A aluna A<sub>10</sub>** tem 14 anos e está no curso de idiomas há três anos. Entrou assim que a escola de idiomas do colégio inaugurou. Embora apresente um desempenho *razoável*, pois apresenta dificuldades na gramática e na oralidade, é muito esforçada e nota-se que está lá porque gosta.
- 11) **A aluna A<sub>11</sub>** tem 14 anos e estuda na mesma classe da aluna A<sub>10</sub> no curricular e entrou no curso de idiomas por insistência da amiga. Mesmo assim apresenta um bom desempenho e parece interessada.
- 12) **O aluno A<sub>12</sub>** tem 14 anos; é o melhor aluno da sala. Participa de todas as atividades e sabe responder a todas as perguntas. Tal atitude acaba irritando os demais colegas que o consideram o “nerd” da sala.
- 13) **O aluno A<sub>13</sub>** tem 15 anos; é muito amigo da aluna A<sub>4</sub>, sentam-se um ao lado do outro e conversam o tempo todo. Apesar disso, seu desempenho é muito bom e mostra interesse na realização das atividades.

## 2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para responder as minhas perguntas de pesquisa e descrever o perfil dos alunos participantes, utilizei dois instrumentos de coleta de dados: <sup>6</sup>questionário misto e <sup>7</sup>gravação de aulas.

O primeiro procedimento de coleta foi a distribuição dos questionários para que os alunos respondessem em casa e me entregassem no prazo de uma semana. Optei por esse instrumento de coleta, pois, segundo Rizzini, Castro e Sartor (1996), é um instrumento que permite “considerar os vários aspectos: a situação sócio-econômica, as relações interpessoais, os aspectos emocionais, etc. Uma gama tão ampla de informações, objetivas e subjetivas, requer a utilização de diversas técnicas”. (Rizzini, Castro & Sartor, 1996:62).

Das diversas técnicas que existem, achei que o questionário poderia ajudar a responder as minhas perguntas de pesquisa. Nesse questionário, foram mescladas perguntas de múltipla escolha com perguntas abertas.

Nas perguntas de múltipla escolha, os alunos tiveram a possibilidade de escolher entre três alternativas: a) muito importante; b) importante; c) sem importância. Com este tipo de pergunta, foi possível obter um pouco mais de objetividade e isso facilitou a sistematização dos dados. Entretanto, só a escolha das alternativas não seria suficiente para poder saber o que tinha maior importância para eles em uma aula de inglês. Sendo assim, além de escolherem um das alternativas, os alunos tinham que justificar suas escolhas o que os levou a formularem respostas mais subjetivas.

Nas perguntas abertas, os alunos puderam responder a partir do que eles realmente pensavam sobre o assunto. Apesar de serem abertas, as perguntas não puderam deixar de ser direcionadas para o tema da pesquisa.

O segundo procedimento de coleta foi a filmagem das aulas, que tiveram a duração de 75 minutos. Foi necessária a gravação de duas aulas para poder concluir a unidade didática descrita anteriormente neste capítulo.

---

<sup>6</sup> Uma cópia deste documento está no anexo II.

<sup>7</sup> A transcrição das aulas está no anexo III.

Para que as aulas corressem da forma mais natural possível, o foco da câmera ficou voltado só para onde eu estava na sala tendo sido raras as vezes que algum aluno aparecia em cena.

É importante lembrar que, como explicitado no início deste capítulo, embora o foco da análise estivesse na ação da professora-formadora, os alunos tiveram papel importante na pesquisa, com suas participações durante as gravações, sendo assim também os considero como um grupo focal secundário.

Com esse instrumento de coleta pude analisar a minha ação como professora-formadora e assim refletir sobre a minha ação. Segundo Ferrés (1995), o vídeo possibilita a observação e leva a uma reflexão sobre a própria ação. Então, ao assistir ao filme das minhas aulas pude perceber a minha ação e tentar analisar a professora que estava no vídeo de forma impessoal, embora isso seja praticamente impossível, pois a subjetividade estará sempre presente por mais que se tente analisar de forma objetiva.

Assim, ao analisar as aulas gravadas pude me perceber como outra pessoa. Desta forma, quem estava no vídeo não era eu, mas sim a professora-formadora. Claro que sob uma perspectiva diferente da forma como outras assistiriam a mesma gravação, visto que, por mais impessoal que eu tentasse analisar as ações da professora, seria impossível ser totalmente objetiva. Segundo Ferrés, “o fato de ver-me e de escutar-me leva a uma tomada de consciência de mim mesmo, de minha imagem, do som da minha voz, da qualidade e da quantidade de meus gestos, de minhas atitudes, de minha postura, de minha maneira de atuar e de ser”. (Ferrés, 1995:52). Assim sendo, torna-se viável a análise da minha ação de forma menos subjetiva, com uma visão crítica do trabalho que está sendo realizado, numa tentativa de afastar-me, com o intuito de ser o mais objetiva possível. Com este tipo de instrumento, foi possível realizar a pesquisa de forma mais próxima da realidade e notar a reação dos alunos quando chamados a responder as questões da professora-formadora.

## 2.5. QUESTÕES DE ÉTICA NA PESQUISA

Para poder coletar os dados foi necessário que eu escrevesse uma carta aos pais dos alunos que iriam participar da pesquisa, pedindo autorização para a elaboração da pesquisa nas aulas que teriam seus filhos como participantes. Além da carta, foi necessário que eu enviasse aos pais um <sup>8</sup>contrato de voz e imagem para ser assinado por eles e que me permitiria a utilização da imagem e da voz dos seus filhos em minha pesquisa. Com a autorização dos mesmos em mão, foi possível iniciar a coleta.

## 2.6. PROCEDIMENTO E CATEGORIA DE ANÁLISE DOS DADOS

A fim de definir as categorias de análise desta pesquisa, retomo minhas perguntas de pesquisa:

- ✓ Quais são as representações que os alunos têm sobre formação de valores na aula de língua inglesa?
- ✓ Como uma professora formadora propicia espaço para construção de valores na aula de inglês?

Para responder a primeira pergunta de pesquisa utilizo a categoria de análise dos conteúdos temáticos de Bronckart (2003), que os define como um conjunto de informações que aparecem no texto, “pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (Bronckart, 2003:97). Ou seja, é através dos conteúdos temáticos que emergiram das representações dos alunos que foi possível responder a primeira pergunta. É importante ressaltar que a representação aqui apresentada é uma leitura minha, estando, portanto filtrada por minhas próprias representações.

Para exemplificar o modo como os conteúdos temáticos foram organizados, apresento no quadro abaixo, um excerto das realizações lingüísticas dos alunos e os respectivos conteúdos temáticos que deles emergiram.

---

<sup>8</sup> A cópia deste documento está no anexo I

<b>REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS</b>	<b>1º CONTEÚDO TEMÁTICO</b>
A <sub>1</sub> : “ <b>passar na prova</b> da <b>FGV</b> que <b>exige</b> um inglês muito bom.”	<b>O conhecimento de inglês é importante para entrar em uma boa faculdade</b>
A <sub>3</sub> : “Passar na <b>FUVEST</b> ”	

**Quadro 5:** Exemplo de conteúdo temático e das realizações lingüísticas

Ao observarmos os excertos acima é possível notar nas escolhas lexicais negritadas, o mesmo valor de sucesso mercadológico imposto por uma sociedade capitalista, em que a posição social tem um papel muito importante na formação desses jovens. Analisando essas escolhas lexicais, *passar na prova da FGV; passar na FUVEST*, percebemos a visão de mundo desses alunos, isto é, a preocupação com a carreira profissional é um fato comum nesta fase da vida escolar.

Para responder a minha segunda pergunta utilizei outro referencial de análise, ou seja, a categoria de análise dos turnos de fala (Kerbrat-Orecchioni, 2006; Marcuschi, 2005) que, segundo Kerbrat-Orecchioni são as unidades formais da fala e, segundo Marcuschi, “pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio”. (Marcuschi, 2005:18). Sendo assim, tal análise foi utilizada com o intuito de perceber como foi a participação desses alunos e da professora-formadora, em termos qualitativos.

Ao analisar os turnos de fala do quadro abaixo, percebi que a interação ocorreu praticamente entre a professora e os alunos A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>. Para uma observação mais detalhada esta análise foi dividida em duas etapas: a) análise quantitativa para ver quantos foram os turnos da professora-pesquisadora e quantos foram os turnos dos alunos; e b) análise qualitativa em que faço uma análise de cada turno para perceber se a professora-formadora propiciou espaços para discussão de valores.

Para exemplificar como foi feita a análise quantitativa dos turnos de fala, apresento a seguir uma parte do quadro com a quantidade de turnos de alguns dos participantes desta pesquisa:

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>NÚMERO DE TURNOS POR PARTICIPANTE</b>	<b>NÚMERO DE TURNOS COLETIVOS (ALUNOS)</b>	<b>NÚMERO TOTAL DE TURNOS DOS ALUNOS</b>	<b>TOTAL DE TURNOS PROFESSORA + ALUNOS</b>
Professora	60	<b>3</b>	<b>50</b>	<b>110</b>
A <sub>1</sub>	17			
A <sub>2</sub>	22			
A <sub>3</sub>	11			

**Quadro 6:** Exemplo de análise quantitativa dos turnos

Neste quadro, pode-se perceber a quantidade de turnos de fala de alguns dos participantes da pesquisa. A professora apresentou 60 turnos, enquanto os alunos, acima assinalados, apresentaram ao todo 50, ou seja, percebe-se com esta amostragem, que a professora falou muito mais que seus alunos.

Com este tipo de análise, não houve a possibilidade de perceber se a professora-formadora propiciou espaços de discussão durante as aulas. Sendo assim, foi necessário que fazer uma análise qualitativa dos turnos de fala com o intuito de perceber se a professora realmente propiciou espaços para a discussão de valores.

Para melhor ilustrar esse tipo de análise, apresento a seguir, um exemplo de alguns excertos para realizar a análise qualitativa dos turnos de fala:

### **Excerto 1**

1. P *A<sub>1</sub>, sit down, please!*
2. A<sub>2</sub> *Bom, eu sou o primeiro a aparecer nesse filme.*

3. *P* When you look at this word what comes to your mind? Do you know the meaning of this word?<sup>9</sup> ((a professora escreve na lousa a palavra **homeless**))
4. *A<sub>1</sub>* Poor
5. *P* Ok, poor.
6. *A<sub>2</sub>* Unlucky
7. *P* Unlucky... Ok... If we divide the words? Home/less. Less is the same as no so we can understand as no home people who doesn't have home. Right

No excerto acima apresentado, pode-se perceber que a professora, ao apresentar a palavra *homeless* aos alunos, tenta conhecer sua visão de mundo acerca desse tema. A professora parece tentar abrir espaço para a problematização referente às crianças de rua, pode-se dizer que ela procura abordar a questão social dos temas transversais. Entretanto, analisando o turno 7 é possível perceber que a professora volta à questão lingüística ao perguntar sobre a divisão da palavra *homeless*. Perde-se, portanto a oportunidade de questionamento e da criação de uma zona de conflito, em que faça os alunos questionarem frente à questão.

Apresentados os exemplos de análise utilizados, passo agora a dissertar a respeito do tratamento aplicado aos dados.

### 2.6.1 Tratamento aplicado aos dados

Os dados foram gravados e transcritos e, quando necessário, foram incluídos em verde e entre parênteses duplos, comentários por parte da professora-pesquisadora para melhor descrever a ação que estava ocorrendo no momento da realização dos turnos. Nesses momentos, a professora-pesquisadora achou interessante dar mais informações sobre o contexto, para uma melhor compreensão das representações em sala de aula. Ainda segundo esse autor, “a transcrição deve ser limpa e legível” (Marcuschi, 2005:9), no entanto, é essencial que o pesquisador tenha claro seus objetivos ao assinalar as partes relevantes da transcrição. Ao transcrever as aulas, procurei assinalar situações que foram pertinentes ao objetivo

---

<sup>9</sup> Sistema de sinais propostos por Marcuschi (2005)

desta pesquisa e que de alguma forma respondessem as minhas perguntas de pesquisa.

Para melhor organizar a quantidade de turnos de cada participante, eles foram numerados. Marcuschi (2005) também salienta a importância de se indicar os falantes com siglas. Desta forma preservam-se suas identidades.

### **2.6.2. Garantia de Credibilidade**

Nesta seção descreverei os simpósios e palestras que participei como forma de dar maior credibilidade a este trabalho.

Esta pesquisa foi submetida a discussões em seminários de orientação e em diversos simpósios e comunicações, dos quais cito: a) III Fórum do Programa Ação-Cidadã, sediado na PUC-SP; b) IV Fórum de Inclusão Lingüística em Cenários Educacionais<sup>10</sup>; c) III Fórum de Linguagem em atividades do Contexto Escolar<sup>11</sup> ambos promovidos pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em LAEL<sup>12</sup> e pelos Departamentos de Inglês e Lingüística da Faculdade de Comunicação e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica, realizado na PUC-SP; d) IV e V Simpósios Multidisciplinares, promovidos pelo Centro Universitário Assunção em São Paulo. Além dos congressos fora da cidade de São Paulo, dos quais cito o XXII JELI,<sup>13</sup> promovida pela APLIESP,<sup>14</sup> em Campinas e o VI JOPLÉ,<sup>15</sup> sediado na Universidade São Francisco, Campus de Itatiba.

Além dos eventos acima citados, saliento as contribuições dadas pelos meus colegas nos seminários de pesquisa, nas reuniões com minha orientadora, nas reuniões do grupo de pesquisa Inclusão Lingüística em Cenários de atividades Educacionais – ILCAE, além das contribuições recebidas no exame de qualificação deste trabalho.

Com essas apresentações, tive a oportunidade de expor o meu trabalho e discuti-lo com profissionais de diferentes áreas da educação e de diversas

---

<sup>10</sup> ILCAE

<sup>11</sup> LACE

<sup>12</sup> Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

<sup>13</sup> Jornada de ensino de Língua Inglesa

<sup>14</sup> Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo

<sup>15</sup> Jornada de Professores de Línguas Estrangeiras das Faculdades Particulares do Estado de São Paulo

localidades da grande São Paulo e do Brasil, o que propiciou um enriquecimento na troca de conhecimento e de idéias.

Essas trocas de conhecimento permitiram um amadurecimento do meu trabalho ao longo do curso de mestrado.

Passo agora, no capítulo seguinte, a fazer a análise e a discussão dos dados.

## **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Vivemos uma quadra estranha da humanidade, onde as pessoas conquistam os espaços siderais, mas não conseguem chegar, solidárias, à porta do vizinho. (Saramago *apud* Gentili & Alencar, 2001:99)

Neste capítulo apresentarei a análise dos dados feita a partir dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa.

Este capítulo se organiza em duas seções: na primeira, procuro analisar os dados a fim de responder a minha primeira pergunta de pesquisa que se refere às representações dos alunos a respeito da discussão de valores em aulas de Língua Inglesa. Para responder a essa pergunta de pesquisa, utilizarei, conforme já descrito no capítulo de metodologia, a categoria de análise lingüística dos conteúdos temáticos de Bronckart (2003), por eles revelarem as representações dos participantes ao responderem o questionário.

Na segunda seção, analiso e discuto os dados que respondem a minha segunda pergunta de pesquisa referente à possibilidade de propiciar espaços de discussão de valores em aulas de língua inglesa. Para isso, utilizarei a análise dos turnos das aulas dadas pela professora-formadora, entendidos aqui como espaços nos quais há possibilidade de participação dos alunos e construção, juntamente com eles, de valores. Desta forma, será utilizado como modelo de análise, o conjunto de categorias de interações propostas por Kerbrat-Orecchioni (2006). Tais discussões são feitas com o intuito de responder cada uma das perguntas de pesquisa que serão retomadas a seguir, dentro de cada seção respectivamente.

**SEÇÃO 1** – Nesta primeira seção, serão analisados os conteúdos temáticos com o intuito de tentar responder a minha primeira pergunta de pesquisa.

### **3.1 PERGUNTA DE PESQUISA 1**

Quais são as representações que os alunos têm sobre o ensino da língua inglesa?

Para responder a essa pergunta, parto da análise das realizações lingüísticas dos participantes, ao responderem o questionário dado (anexo 1), isto é, de suas escolhas lexicais e apresento os conteúdos temáticos que delas emergiram.

### 3.1.1 Representações dos alunos sobre o ensino da língua inglesa

A primeira pergunta do questionário foi: “**Por que você está em um curso de inglês?**”

Ao analisar as respostas dadas, chegamos ao primeiro conteúdo temático, conforme podemos observar no quadro abaixo:

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
A <sub>1</sub> : “Para poder viajar sabendo falar fluentemente, e poder <b>passar na prova</b> da <b>FGV</b> que <b>exige</b> um inglês muito bom.”.	<b>O conhecimento de inglês é importante para entrar em uma boa faculdade</b>
A <sub>3</sub> : “Passar na <b>FUVEST</b> ”	

**Quadro 7:** 1º Conteúdo temático – O conhecimento de inglês é importante para entrar em uma boa faculdade.

Esse conteúdo temático emergiu das escolhas lexicais dos alunos A<sub>1</sub> e A<sub>3</sub> ao responderem as perguntas 1 e 2 do questionário. Ao responderem essas duas perguntas, os alunos acima citados, utilizaram a FUVEST e a FGV como exemplos de universidades que são reconhecidas no mundo dos negócios.

Analisando as escolhas lexicais dos alunos, *passar na prova da FGV; passar na FUVEST*, percebemos a representação de que o vestibular é uma fase muito importante para definir a carreira profissional e que a escolha de tais faculdades demonstra uma preocupação em obter uma formação de qualidade. Esse tipo de preocupação com a carreira profissional é um fato comum nos dias de hoje. Nota-se, portanto, que suas representações são construídas de acordo com seu meio sócio- histórico-cultural (Vygotsky, 1934/2003). Ou seja, o conhecimento de mundo desses alunos é sócio-histórico-culturalmente situado em um determinado grupo social que vê o inglês como um valor de sucesso mercadológico. Para eles, alunos, é essencial que haja uma preocupação com a formação profissional, para que aumentem as possibilidades de adquirirem uma colocação no mercado de trabalho que seja condizente à carreira escolhida.

Hoje em dia, apesar de estarmos inseridos em um mundo globalizado, a preocupação com o individual parece ser o norte desses alunos. Conforme discutido por Bittar (2004), no capítulo de fundamentação teórica, a formação de espíritos individualistas potencializa a desnecessidade do outro, ou seja, a expulsão do outro acaba por fragmentar a vida social em prol de um crescimento individual. O que os interessa é seu sucesso individual sem, contudo, se aterem às relações interpessoais. Para esses alunos, o que importa é atingirem seu objetivo que é seguir uma carreira profissional de sucesso. Nesse sentido, vêem a língua inglesa como um diferencial na escalada do sucesso profissional. Ao analisarmos este panorama, nós, professores, devemos estar atentos a tais representações para que possamos agir de forma a construir, juntamente com os alunos, valores que contribuam para o bom desenvolvimento pessoal deles, pois é nas relações interpessoais que são construídas as personalidades, logo, é através do olhar do outro que nos percebemos e construímos o *si mesmo*. (Sacristán, 2002)

Apresento a seguir, os conteúdos temáticos que emergiram das realizações lingüísticas dos alunos, ao responderem a segunda pergunta retirada do questionário: **“Qual é o seu objetivo em relação ao aprendizado da língua inglesa?”**

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
<b>A<sub>2</sub></b> : “ <i>Adquirir um bom emprego futuramente</i> ”	<b>O estudo de inglês propicia o sucesso profissional</b>
<b>A<sub>4</sub></b> : “ <i>ganhar dinheiro e ficar muito rico!</i> ”.	
<b>A<sub>2</sub></b> : “O meu objetivo é poder <i>trabalhar e estudar no exterior</i> ”.	

**Quadro 8:** 2º conteúdo: O estudo de inglês propicia o sucesso profissional.

Este segundo conteúdo temático pode ser justificado com a fala dos alunos A<sub>2</sub> e A<sub>4</sub>, apresentadas no quadro acima, que utilizaram os léxicos *adquirir um bom emprego futuramente*; *poder viajar*; *ganhar dinheiro*, *falar fluentemente*, *trabalhar e estudar no exterior*, ou seja, esses alunos vêem o inglês como um diferencial no mercado trabalho que hoje em dia é extremamente competitivo e globalizado e cuja língua predominante é a língua inglesa. O aluno A<sub>2</sub>, ao utilizar o léxico *adquirir*, demonstra sua visão como sendo um consumidor de uma “comodity”, ou seja, como se estivesse adquirindo um bem.

Nota-se nessas realizações uma preocupação com a necessidade de aprender esse idioma, que implicitamente demonstra ser um requisito básico, para que aumentem as chances de uma colocação no mercado de trabalho. Novamente, aqui neste exemplo podemos notar a preocupação de estar inserido em um meio social determinado, não só pelos colegas da escola, mas também pela família.

O terceiro conteúdo temático que apareceu dos excertos ao responderem à segunda pergunta que se refere à importância da opinião dos pais sobre suas vidas, foi:

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
A <sub>1</sub> : “Porque <b>meu pai acha necessário</b> o conhecimento da língua.”	Os pais dão muita importância para o estudo da língua inglesa.
A <sub>2</sub> : “ <b>Meus pais querem</b> que eu tenha um <b>futuro melhor</b> que o deles...”	
A <sub>3</sub> : “ <b>Minha mãe disse</b> que o inglês é essencial para <b>me tornar um bom profissional</b> ”.	

**Quadro 9:** 3º conteúdo temático: Os pais dão muita importância para o estudo da língua inglesa.

Neste conteúdo temático, nota-se que a preocupação em atender ao desejo dos pais é grande, visto que estes são os mantenedores e, sendo assim, os alunos devem realizar as atividades que os pais lhes atribuem, por acreditarem que os pais sabem o que é melhor para os filhos. Neste caso, a língua inglesa é vista como um instrumento de ascensão profissional. Ao analisarmos as realizações lingüísticas dos alunos A<sub>1</sub> e A<sub>3</sub> ao dizerem *futuro melhor*; *me tornar um bom profissional*, nota-se a preocupação com o que eles serão no futuro, quando se tornarem adultos, inseridos no mercado de trabalho. Nesta medida, a preocupação está focada no que eles virão a ser e não no que eles são no momento presente.

Como já discutido no capítulo de fundamentação teórica, Bittar (2004) diz que nós, seres humanos nos construímos através das relações. Sendo assim, o papel da educação é propiciar construções de saberes em que o aluno tenha a oportunidade de trocar sua experiência de vida com os colegas e professores, com o intuito de adquirir uma liberdade e uma autonomia para saber o que realmente quer para sua vida futura. A escola tem a função de potencializar as transformações da sociedade através desses jovens que dela sairão.

Nas respostas analisadas, parece que não há essa preocupação de troca de experiências porque podemos notar que na realização lingüística do aluno A<sub>1</sub>, ele declara que está estudando inglês por vontade do pai ao dizer *meu pai acha necessário*. Já o aluno A<sub>2</sub> demonstra em sua realização que os pais se preocupam com seu futuro profissional e atribuem ao inglês a possibilidade de ter um futuro

promissor. E isso aparece, novamente, na fala do aluno A<sub>3</sub>, quando utiliza os léxicos, *minha mãe disse; inglês é essencial; bom profissional*. Nesses excertos, podemos notar que vale o que os pais determinam. Nota-se, através das realizações lingüísticas desses alunos, como suas representações são constituídas sócio-historicamente, ou seja, construídas nas relações sociais que vivenciam. (Freire e Lessa, 2003; Celani e Magalhães, 2002) Esses alunos são educados para terem certa autonomia em suas escolhas, mas tal autonomia está inserida dentro de parâmetros pré-estabelecidos por seus pais e pela sociedade na qual estão inseridos. Nesse sentido, podemos considerar esses alunos como seres “coisificados” que estão sendo “tratorados” pela massificação da sociedade em que estão inseridos e consumidos pelos padrões sociais.

Assim, o meio sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934/2003), novamente, mostra-se como sendo a mola propulsora para a determinação da vida profissional dos alunos participantes desta pesquisa.

Os conteúdos temáticos a seguir emergiram das realizações lingüísticas dos alunos participantes, ao responderem a seguinte pergunta do questionário: **“Qual a importância de se discutir sobre relacionamentos em sala de aula, como namoro, família e amigos?”**

Ao responderem a essa pergunta surgiu o seguinte conteúdo temático:

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
A1: “... É uma aula de inglês, <b>não há necessidade de se discutir relacionamentos pessoais</b> nas aulas...”.	<b>As discussões de relacionamentos pessoais durante as aulas de inglês não ajudam no bom relacionamento em sala de aula</b>
A2: “ <b>Sem importância</b> , pois <b>isso é vida pessoal</b> ”.	
A3: “ <b>Se</b> eu quisesse saber a vida particular dos meus colegas iria a uma seção de terapia...”	
A4: “Importante”. ((esse aluno não justificou sua resposta))	

**Quadro 10:** 4º conteúdo temático: As discussões de relacionamentos pessoais durante as aulas de inglês não ajudam no bom relacionamento em sala de aula

O conteúdo temático, acima apresentado, emergiu das realizações lingüísticas dos alunos A<sub>1</sub> e A<sub>3</sub>, ao responderem a pergunta 3 do questionário. Na fala do aluno A<sub>1</sub> *não há necessidade de se discutir relacionamentos pessoais* e percebe-se o seu desinteresse em querer expor sua vida particular para a sala, ou mesmo saber da vida de seus colegas. Para esse aluno não há necessidade para tanto, ele está lá para aprender a se comunicar em inglês, nada mais. Talvez esteja implícito que nada é importante a não ser o ensino da língua. As respostas dos alunos parecem contradizer o argumento de Sacristán (2002) de que as relações de afeto e conhecimento são vínculos que se fortalecem reciprocamente, visto que esses alunos demonstram, com suas realizações lingüísticas, não darem importância às relações interpessoais em sala de aula.

Nota-se que os alunos estão voltados para si mesmos e não estão preocupados em saber da vida pessoal de quem está ao seu lado. Tal atitude nos mostra uma postura individualista que esses alunos, especificamente, apresentam. Isso não é atitude ética, visto que se caracteriza por ser individualista. Com suas realizações, demonstram que estão na sala de aula para aprender uma língua estrangeira, com o intuito de terem um bom futuro profissional e nada mais.

Apesar de a maioria considerar irrelevante tal discussão, não se pode deixar de considerar a realização lingüística do aluno A<sub>4</sub>. Para ele, saber da vida dos colegas é importante, sendo assim, percebe-se um conflito entre as realizações dos alunos, o que propicia a possibilidade de transformações. Nesse caso, as representações do aluno vão de encontro com as representações dos demais e isso pode permitir uma construção de valores. Eis aí a oportunidade que o professor tem de criar espaço para a construção de novos valores.

Tal individualismo deve ser percebido pelo professor, para que ele consiga despertar nesses alunos uma conscientização da importância de se engajarem no projeto social da sua própria formação, porque é com o outro e pelo outro que nos constituímos como cidadãos. Segundo Vygotsky (1934/1998), a construção de um ser se dá no social, entre as diferenças que promovem diversas aprendizagens que acarretam diferentes processos de desenvolvimento, ou seja, é através das interações interpessoais que se constrói um ser social.

O quinto conteúdo temático emergiu das representações dos alunos, ao responderem a seguinte pergunta: **“Qual a importância da amizade entre os colegas?”**

Ao responderem a essa pergunta o conteúdo temático que emergiu de suas representações foi o seguinte:

REALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA	CONTEÚDO TEMÁTICO
A <sub>1</sub> : <i>Não há tanta importância</i> , se o <i>objetivo</i> da pessoa for aprender inglês.	<b>O mais importante é a aprendizagem da língua e não a amizade.</b>

**Quadro 11:** 5º Conteúdo temático: O mais importante é a aprendizagem da língua e não a amizade.

Novamente, no conteúdo temático acima apresentado, do que emergiu da realização lingüística do aluno A<sub>1</sub> *não há tanta importância*, destaca-se a pouca importância que o aluno dá à amizade em sala de aula. O que nos leva a refletir sobre que tipo de indivíduo está sendo formado. Segundo Gentili (2001) o exercício da cidadania está vinculado a certas responsabilidades dentro de uma ética cidadã. Então, ao analisar o excerto anteriormente citado, percebe-se que o aluno A<sub>1</sub> não tem uma consciência ética cidadã que permita fazê-lo enxergar com outros olhos a importância das relações interpessoais dentro de um determinado grupo social.

Ao observarmos, novamente, o excerto do aluno A<sub>1</sub>, com sua fala, ele demonstra que sua preocupação maior está no aprendizado da língua e isso pode ser notado quando ele utiliza o léxico *objetivo*, ou seja, o foco é o aprendizado e que o social pode ficar de lado. Assim sendo, o sócio-histórico-cultural dos colegas (Vygotsky, 1934/2003) não tem grande importância. Percebe-se nesta realização lingüística, que o senso de ética está voltado para os interesses dele mesmo, uma ética “egoísta”, o que demonstra que sua formação sócio-histórica está arraigada em interesses individuais.

Nota-se certo individualismo já discutido por Gentili (2001), em que esses seres que estão sendo formados, estão cada vez mais fechados em seus mundos. Isso me remete à epígrafe de Saramago (*apud* Gentili & Alencar, 2001) que

inicia este capítulo ao se referir à capacidade do homem de obter grandes conquistas, mas de ser incapaz de ser solidário com o vizinho. Nós, como professores-formadores, temos a obrigação de mostrar aos jovens que estão nas carteiras de nossas salas de aula, que ser solidário é uma dentre tantas atitudes éticas que possibilita a construção de um mundo, ainda que globalizado, mais humano.

Outro conteúdo temático que emergiu das realizações lingüísticas dos alunos ao responderem a pergunta anterior foi:

REALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA	CONTEÚDO TEMÁTICO
A <sub>1</sub> : <b>Não há tanta importância</b> , se o <i>objetivo</i> da pessoa for aprender inglês.	<b>A amizade entre os colegas em sala de aula pode ajudar no entrosamento da classe</b>
A <sub>2</sub> : <b>É importante para manter a união</b> da sala.	
A <sub>3</sub> : <b>É muito importante</b>	
A <sub>4</sub> : <b>É muito importante</b>	

**Quadro 12:** 6º conteúdo temático: A amizade entre os colegas em sala de aula pode ajudar no entrosamento da classe.

Ao analisarmos as realizações lingüísticas acima, podemos notar que, os alunos A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub> e A<sub>4</sub> demonstraram com suas escolhas lexicais, *é importante para manter a união da classe; é muito importante*, que as relações sociais em sala contribuem para um bom aproveitamento das aulas. Percebe-se aqui que esses alunos apresentam uma ética cidadã construída em espaços sociais que os reconhecem como iguais. Ou, como apresentado por Gentili (2001) e Bittar (2004), a cidadania é a forma dialética de um processo construtivo em que nós, seres humanos, estamos em constante processo de transformação e esta se dá a partir do momento em que nos relacionamos com os outros.

Já na fala do aluno A<sub>2</sub> ao afirmar que *é importante para manter a união*, aparece a importância da amizade, porque para este aluno a amizade ajuda a

manter a união da classe. Pode-se notar neste caso, que o aluno se preocupa com a parte social, pois demonstra dar importância aos relacionamentos de amizade em sala de aula. Apesar dos alunos A<sub>3</sub> e A<sub>4</sub> não justificarem suas respostas, eles também demonstram achar importante a amizade entre os colegas, o que é muito comum na faixa etária em que estão.

Essas realizações lingüísticas nos levam a pensar que tais atitudes individualistas são, na verdade, fruto da relação com o outro, portanto, o individualismo surge a partir do momento em que o outro quer interagir. Como discutido no capítulo teórico, segundo Bittar (2004), o homem está em constante construção por meio de suas relações com o outro e dessas relações surgem os ideais que formam esse ser como individual dentro de um grupo social.

Para finalizar esta seção e melhor ilustrar quantos e quais foram os conteúdos temáticos que emergiram das realizações lingüísticas dos alunos ao responderem o questionário, apresentamos a seguir, o quadro resumo dos conteúdos temáticos:

<b>QUADRO RESUMO DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS</b>
<b>1º) O conhecimento de inglês é importante para entrar em uma boa faculdade</b>
<b>2º) O estudo de inglês propicia o sucesso profissional</b>
<b>3º) Os pais dão muita importância para o estudo da língua inglesa.</b>
<b>4º) As discussões de relacionamentos pessoais durante as aulas de inglês não ajudam no bom relacionamento em sala de aula</b>
<b>5º) O mais importante é a aprendizagem da língua e não a amizade.</b>
<b>6º) A amizade entre os colegas em sala de aula pode ajudar no entrosamento da classe</b>

**Quadro 13:** Quadro resumo dos conteúdos temáticos

Ao observarmos o quadro acima podemos perceber que, dentre os seis conteúdos temáticos elencados, que emergiram das realizações lingüísticas dos alunos ao responderem o questionário, o 1º e o 2º demonstram a preocupação que

esses alunos têm com relação ao futuro profissional, visto que, para eles o que importa é aprender o inglês como uma forma de possibilitar um possível sucesso profissional.

No 3º conteúdo temático, percebe-se a preocupação que esses jovens têm de fazer o que os pais acham o que é melhor para eles, portanto, o que rege a visão de mundo desses jovens é a sua constituição como seres humanos, inseridos em um determinado núcleo social. Esse núcleo social dos jovens tem sua gênese, ao nascerem na família e vai sendo construído no decorrer de suas vidas em relações com os outros. Segundo Sacristán (2002), a vida social dos jovens está quase toda concentrada na fase escolar, quando cria vínculos afetivos que marcam suas vidas, porque é na escola que esses jovens aprendem a se sociabilizar a criar vínculos com outros que não sejam de sua família.

O 4º conteúdo temático, assim como o 5º, nos revela que discutir a vida pessoal dos colegas não é um fator que possa contribuir no aprendizado da língua inglesa. Já o 6º conteúdo temático demonstra que a afetividade em sala de aula pode ajudar no bom relacionamento entre os colegas. Percebe-se o paradoxo que existe nas relações desses jovens que ao mesmo tempo em que se sociabilizam, se rejeitam. Isso nos remete ao que Sacristán (ibid) diz ser a construção de si mesmo, nas relações com outros colegas propiciadoras do conhecimento de nós mesmos.

**SEÇÃO 2** - Nesta segunda seção, analisarei os turnos para perceber a interação professora-aluno e assim responder a minha segunda pergunta de pesquisa.

### 3.2. PERGUNTA DE PESQUISA 2:

Como uma professora - formadora propicia espaços de construção de valores nas aulas de Língua Inglesa?

Para tentar responder a essa pergunta de pesquisa, em um primeiro momento farei uma análise quantitativa da distribuição de turnos para ver como é que se dá a interação, ou seja, analisar se eu, professora-formadora, abri espaço para a construção colaborativa em sala de aula. (Kerbrat-Orecchioni, 1996) Em outras palavras, através da análise quantitativa, será possível analisar quantas

vezes abri a possibilidade de participação para os meus alunos. Entretanto, só a análise quantitativa não permite observar qual foi o tipo de participação da professora-formadora e dos alunos, pois tal análise apresenta apenas a quantidade de turnos que cada participante realizou. Sendo assim, farei também uma análise qualitativa desses espaços de negociação e construção de valores, com o intuito de perceber por meio da fala da professora-formadora e da fala dos alunos-participantes, se realmente a primeira abriu espaço para que os alunos discorressem a respeito de valores e demonstrassem suas opiniões.

### 3.2.1 Análise quantitativa dos turnos

Apresento, a seguir, um gráfico e o quadro, para melhor ilustrar a quantidade de turnos de fala de cada participante desta pesquisa.

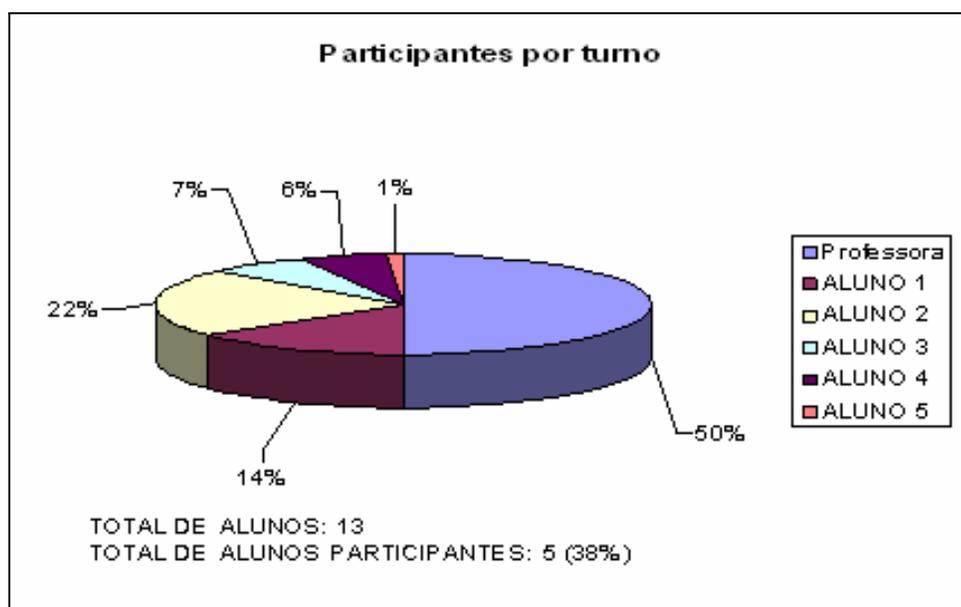


Gráfico demonstrativo da participação dos alunos nos turnos

Ao observarmos o gráfico acima, podemos perceber a quantidade de vezes que cada participante falou. Em um total de 93 turnos, a participação da professora-formadora foi de 50% enquanto a quantidade de vezes que os alunos participaram no total foi de 50% subdivididos entre os alunos A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub> e A<sub>5</sub>, sendo que o aluno A<sub>1</sub> teve participação de 14% do total de turnos, A<sub>2</sub> de 22%, A<sub>3</sub> de 7%, A<sub>4</sub> de 6% e o A<sub>5</sub> de 1% do total dos turnos de fala. Os demais alunos só

participaram em três turnos coletivos, ou seja, a participação individual destes não existiu.

Apresento a seguir o quadro com a quantidade de turnos de cada participante desta pesquisa:

<i>Participantes</i>	<i>Número de turnos por participante</i>	<i>Número de turnos coletivos (alunos)</i>	<i>Total de turnos (professora-formadora e alunos)</i>
Professora-formadora	45	<b>3</b>	<b>93</b>
A <sub>1</sub>	13		
A <sub>2</sub>	20		
A <sub>3</sub>	6		
A <sub>4</sub>	5		
A <sub>5</sub>	1		
A <sub>6</sub>	-		
A <sub>7</sub>	-		
A <sub>8</sub>	-		
A <sub>9</sub>	-		
A <sub>10</sub>	-		
A <sub>11</sub>	-		
A <sub>12</sub>	-		
A <sub>13</sub>	-		

**Quadro 14:** Número de turnos de fala

Ao fazermos uma análise quantitativa dos turnos acima apresentados, podemos perceber que a professora-formadora realizou 60 turnos, enquanto os alunos tiveram 47 turnos no total. O aluno A<sub>1</sub> interagiu com a professora-formadora em 17 turnos; A<sub>2</sub> em 22 turnos; A<sub>3</sub> em 11; A<sub>4</sub> em 4 turnos e o aluno A<sub>5</sub> em apenas um. Os demais alunos não tiveram turnos registrados na gravação da aula. Pode ser que tenham reagido de alguma maneira ao que estava acontecendo em classe, mas tais participações não ficaram registradas. É importante observar que durante a aula ocorreram três turnos que chamei de coletivos, pois, nos registros gravados, percebe-se que a sala toda responde em uníssono como se pode ver no exemplo abaixo:

**Excerto 1**

75. P *Why? Why do they do that?*

76. A<sub>3</sub> *Because they don't have culture!*

77. P *Ok. Why?*

78. A<sub>1</sub> *Because they don't have money!*

79. P *Why don't they have money*

80. A<sub>s</sub> *Because they don't have opportunities*

81. A<sub>3</sub> *they don't have...hum...school!*

82. P ***School? Do we have this problem here in São Paulo?***

83. A<sub>s</sub> ***Yes!***

Como se pode observar nos turnos 82 e 83, a professora-formadora pergunta, *Do we have this problem here in São Paulo?* (Nós temos esse tipo de problema aqui em São Paulo?) e todos respondem *yes* (sim) em uníssono. Tais turnos coletivos ocorreram apenas três vezes durante a aula.

Ao observarmos o quadro dos turnos, podemos também perceber que, as inserções da professora-formadora foram muito mais numerosas que as dos alunos participantes. Sendo assim, uma análise quantitativa não seria suficiente para perceber se realmente houve espaço para que os alunos demonstrassem suas opiniões a respeito de valores durante as aulas. Desta forma, conforme já explicitado, foi necessário que eu fizesse uma análise qualitativa dos turnos de fala que será descrita a seguir.

### **3.2.2. Análise qualitativa dos turnos**

Passo agora à análise qualitativa para compreender como foi construída a interação e assim, verificar se a professora-formadora abriu espaço para construção de valores e de uma posição crítica.

**Excerto 2**

1. P *Hello guys! How are you?*
2. As *I'm fine, thanks. And you?*
3. P *I'm fine, thanks. So, guys look at the board. ((a professora escreve a palavra homeless na lousa)). When you look at this word what comes to your mind? Do you know the meaning of this word?*
4. A<sub>1</sub> **Poor**
5. P *Ok, poor*
6. A<sub>2</sub> **Unlucky**
7. P **Unlucky... Ok... If we divide the words? Home/less. Less is the same as no so we can understand as no home, people who doesn't have home. Right?**

Podemos perceber que nos turnos 4 a 7, a professora-formadora, ao repetir a resposta dos alunos, tenta avaliar o conhecimento deles e se certificar se é aquilo mesmo que querem dizer. Ao observarmos as escolhas lexicais dos alunos A<sub>1</sub> ao dizer *poor* (pobre) e do aluno A<sub>2</sub> ao dizer *unlucky* (sem sorte), podemos observar que tais realizações lingüísticas remetem ao meio socio-histórico-cultural em que eles se inserem; onde vêem as crianças que trabalham nas ruas como crianças pobres e desventuradas. Segundo Gentili (2001), os problemas sociais com os quais convivemos hoje em dia são tão corriqueiros que acabam sendo considerados “normais” aos olhos de quem os vê. Para esses alunos de classe média alta, parece ser imediata a associação dos termos *homeless*, *poor* e *unlucky* com crianças de ruas. Parece que para eles é normal crianças pobres e sem sorte trabalharem vendendo produtos nos faróis, ao invés de estarem nas escolas. Para eles, essas crianças nasceram sem sorte, pois são pobres e não tem a chance de uma vida melhor. Ao apresentarem tais realizações lingüísticas, percebe-se uma visão de mundo com relação às crianças carentes. Eles acreditam que isso seja normal; já faz parte do cotidiano da vida moderna; é uma fatalidade com a qual devemos conviver e aceitá-la como tal. Talvez isso seja uma banalização de um problema social sério, em que a fragmentação da sociedade é um fato consumado e aceito sem questionamentos. Os pobres continuam pobres e sem sorte, enquanto que os ricos

vivem a vida que merecem. Eis aqui a exclusão invisível a qual Gentili (2001) se refere. A exclusão que não mais abala as camadas mais privilegiadas da sociedade.

A professora-formadora, apesar de parecer dar voz aos alunos, perde a chance de criar zonas de conflito com as inserções dadas por eles. Ao contrário, ela houve o que eles falam, anota na lousa, mas não dá continuidade na discussão do tema. Ao invés disso, se atém ao estudo morfológico do léxico *homeless*. Percebe-se aqui a dificuldade que a professora-formadora tem em se desvencilhar de sua obrigação de trabalhar a estrutura lingüística. Dessa forma, no turno 6, a professora-formadora repete o que o aluno diz *poor, ok*, mas não questiona, não gera conflito, não abre espaço para um posicionamento crítico e com essa atitude, a professora-formadora parece não dar muita importância ao problema social das crianças que ficam nas ruas ao invés de estarem na escola, com as escolhas lexicais apresentadas anteriormente. A professora-formadora deixa passar a impressão de que para ela, o fato das crianças ficarem nas ruas também é normal. Nesse momento, a professora-formadora perde a oportunidade de criar uma rica discussão acerca de cada idéia que foi surgindo.

No excerto a seguir, a professora-formadora se atém à discussão do significado do léxico *homeless*, como pode ser observado:

### **Excerto 3**

8. P *Do you understand **homeless**?*

9. A<sub>1</sub> ***Money less***

10. P ***Money less?** No, I don't think so. I don't think we can say this way. 13.*

11. A<sub>2</sub> ***No money!***

12. P *But, no money... ((a professora escreve **no money** na lousa as palavras))*

13. A<sub>3</sub> ***Workless...***

14. P ***Workless?** Ok, we don't say workless is another name...*

Ao observarmos o turno 8, podemos perceber que novamente a professora-formadora trabalha a estrutura lingüística ao perguntar *do you understand homeless?* (Vocês entendem *homeless*?). O aluno A<sub>1</sub> ao responder *money less* (sem dinheiro) demonstra seu conhecimento prévio, mas a professora-

formadora não aproveita a oportunidade para tentar descobrir o porquê de o aluno ter escolhido tal palavra para relacioná-la com *homeless* (sem teto). O aluno demonstra, com essa relação dos dois léxicos que sem teto tem a ver com falta de dinheiro, mas tal realização lingüística parece ser apenas uma tentativa de encontrar um sinônimo para o léxico *homeless* e não uma conscientização do problema que havia sido apresentado *a priori*. A professora-formadora, nesse momento, poderia ter aproveitado a tentativa de reconhecimento do léxico como um gancho para discutir o tema da aula, refletindo com os alunos o porquê do léxico *homeless* (sem teto) ter relação com o léxico *money less* (sem dinheiro). A professora-formadora teria, assim, a oportunidade de contextualizar o aprendizado da língua com o problema social em pauta.

Ao retomarmos Yus (1998), temos que a transversalidade deveria ser trabalhada de forma a contribuir na progressão do conhecimento. Embora os temas transversais tenham sido criados para os cursos curriculares, em um curso de idiomas a transversalidade está presente, pois os temas das unidades do livro trazem sempre um assunto do cotidiano para ser contextualizado com a estrutura lingüística que será trabalhada. Tal estratégia tem o intuito de propiciar uma aprendizagem significativa aos alunos. E ainda segundo esse autor, os temas transversais possibilitariam unir o conhecimento vulgar com o científico. No caso específico deste trabalho, a unidade didática trabalhada referia-se às crianças de rua e se a professora-formadora tivesse aproveitado os turnos dos alunos poderia construir uma rica zona de conflito que possibilitaria a construção de valores morais e éticos com o grupo. No entanto, a professora-formadora deixou a discussão de valores de lado e se concentrou na compreensão por parte dos alunos da estrutura lingüística.

Nos turnos a seguir, a professora-formadora tenta trazer o problema social apresentado no texto que foi lido pelos alunos, para a realidade deles:

**Excerto 4**

17. P *Ok, homeless, poor, unlucky... Do you think we have this kind of problem here in Brazil?*

18. A<sub>1</sub> *A lot of...*

19. P *A lot of people?*

20. A<sub>1</sub> ***More than 75%...***

21. P ***75%? What do you mean?***

22. A<sub>1</sub> *I mean that 75% of the population has this problem...*

23. A<sub>2</sub> ***Only the poor people, not only homeless people...poor people have home... a not good one***

24. P ***So give me more words...***

Pode-se observar no turno 17 que a professora-formadora ao perguntar *Do you think we have this problem here in Brazil?* (você acham que temos esse problema aqui no Brasil?) tenta problematizar com os alunos, a situação das crianças brasileiras que ficam nas ruas. No turno 18, o aluno A<sub>1</sub>, ao responder *a lot of* (muito), parece demonstrar uma conscientização de que os problemas das crianças de rua, da pobreza e da falta de moradia são uma realidade em nosso país. Nesse momento, a professora-formadora tenta, mais uma vez, dar voz ao aluno, deixando que ele complemente sua idéia afirmando, como pode ser observado no turno 20 em que o aluno A<sub>1</sub> se manifesta, dizendo *more then 75%* (mais de 75%). Com essa observação, parece que o aluno tenta mensurar o percentual de pessoas pobres no Brasil, embora a professora-formadora tentasse entender o que ele quisesse dizer, como pode ser observado no turno 21 *75%? What do you mean?* Ela acaba dando o turno para o aluno A<sub>2</sub> que corta o turno do colega A<sub>1</sub> para apresentar o turno: *Only the poor people, not only homeless people... poor people have home... a not good one* (somente as pessoas pobres, não só as sem teto... as pessoas pobres têm casa... uma ruim), referindo-se à porcentagem apresentada pelo aluno A<sub>1</sub>.

Nesse momento, a professora-formadora poderia ter aproveitado o início da discussão para abri-la ao grupo, dando chance para que outros alunos se manifestassem. Ao invés disso, interrompeu o pensamento do aluno A<sub>2</sub> para pedir que outros alunos apresentem mais palavras como pode ser observado no turno 24 ao dizer *So give me more words...*, Ao agir desta forma, a professora-formadora demonstrou não dar importância ao que os alunos A<sub>1</sub> e A<sub>2</sub> estavam falando, percebe-se nesse momento que a professora-formadora abriu mão da possibilidade

de discutir acerca do tema. Desta forma, parece não ter se preocupado com os alunos A<sub>1</sub> e A<sub>2</sub>, pois os dois se manifestaram apresentando inserções interessantes, mas ela não deu importância aos seus atos de fala. Para Bittar (2004), como já discutido no capítulo de fundamentação teórica, a atitude ética pauta-se por uma postura reflexiva, pois essa não existe fora da prática. Assim sendo, uma atitude ética que a professora-formadora poderia ter tomado era a de dar voz aos alunos e ouvi-los, e confrontar as idéias deles com os demais alunos da classe, promovendo uma reflexão sobre o que estava sendo discutido, com o intuito de construir valores éticos e de cidadania com o grupo.

No excerto a seguir, a professora-formadora dá continuidade à aula escrevendo na lousa palavras que os alunos vão falando:

**Excerto 5:**

25. A<sub>4</sub> *Street...* (( A professora continua escrevendo na lousa enquanto os alunos vão falando as palavras relacionadas à palavra chave, *Homeless*))

26. A<sub>2</sub> ***cola de sapateiro...***

27. P *Why did you say that ,A<sub>2</sub>...?*

28. A<sub>2</sub> *Ah... because... eu fui ao centro na terça passada...*

29. P ***A<sub>2</sub> said something very serious, he said... Come on A<sub>2</sub>, say it again, but try to say it in English...***

Ao observarmos o excerto acima podemos perceber no turno 26 que o aluno A<sub>2</sub> diz *cola de sapateiro* para relacioná-la às crianças de rua. Tal relação foi generalizada, visto que nem todas as crianças de rua cheiram cola. Percebe-se aí a visão de mundo deste aluno, ou seja, de acordo com o meio sócio-histórico no qual está inserido tal representação é comum. Mais uma vez, percebe-se a naturalização do consumo de drogas por crianças de rua. Nesse momento a professora-formadora poderia abrir para o grupo e perguntar a todos o que achavam da observação do colega, se posicionando criticamente frente ao problema, no entanto, continuou o diálogo somente com o aluno A<sub>2</sub>. Como pode ser observado nos turnos a seguir:

**Excerto 6**

30. A<sub>2</sub> *Ok, hummm... I go...*

31. P **You know how to use the verb in the past tense, come on...**
32. A<sub>3</sub> *I went...*
33. A<sub>2</sub> *Ok*
34. A<sub>2</sub> *... e aí tinha um monte de gente lá, **cheirando cola de sapateiro...***
35. P **smelling glue...**
36. A<sub>2</sub> *I went to...the center...*
37. P **To downtown...**
38. A<sub>2</sub> *Yes, to downtown...*
39. P **You went to New York and don't remember the word downtown?!**
40. A<sub>2</sub> *I remember, but...*
41. P **You went to downtown and...**
42. A<sub>2</sub> *And I saw...ehhh...peoples...*
43. P *People...hum...*
44. A<sub>2</sub> *Persons...*
45. P **No! People...People is the plural for person...**
46. A<sub>3</sub> *People!*
47. A<sub>2</sub> *People who are...*
48. P **Now?**
49. A<sub>2</sub> *No! Who was **sneezing shoemaker glue...?***

Nos turnos 31, 35, 37, 39, 41, 45 e 49, a professora-formadora novamente interrompe o aluno por várias vezes para fazê-lo falar corretamente, como pode ser observado nos seguintes turnos: *You know how to use the verb in the past tense, come on...; smelling glue; to downtown; You went to New York and don't remember the word downtown?!; you went to downtown and...; No! People... People is the plural for person...; Now?*

Com esses turnos ela corta a linha de raciocínio do aluno que está tentando explicar o que aconteceu quando foi ao centro da cidade. Nota-se nesse

excerto, que a preocupação da professora-formadora com a linguagem sobrepuja o interesse em discutir o problema social elencado no início da aula. Logo, nesses turnos, pode-se perceber que a professora-formadora prioriza o uso da linguagem de forma correta. Embora o seu objetivo fosse a discussão de valores, percebe-se mais uma vez que ela não consegue fazê-lo.

Ao analisarmos o excerto a seguir, podemos perceber que a professora-formadora tenta problematizar o que o aluno A<sub>1</sub> está falando, como pode ser observado:

**Excerto 7**

50. P *I don't know if this is the name, ok? Cola de sapateiro, I don't know...But, **why do they do this?***

51. A<sub>1</sub> ***Because they don't have nothing to do...***

52. P ***Why do they have nothing to do?***

53. A<sub>1</sub> ***Because they don't have work!***

54. P *They have nothing to do... **What kinds of people do these things?***

55. A<sub>1</sub> ***Poor people...***

56. P ***Ok, poor people***

Ao observarmos os turnos 50, 52 e 54, através das perguntas de conteúdo: “*why do they do that?* (Por que eles fazem aquilo?) *Why do they have nothing to do?*” (Por que eles não têm o que fazer?) e “*what kind of people do these things?*” (Quais os tipos de pessoas que fazem essas coisas?), percebemos que a professora-formadora tenta instigar os alunos a refletirem acerca do que estão falando, mas não dá continuidade. Ela pergunta *why do they do this?* O aluno A<sub>1</sub> responde *Because they don't have nothing to do...* e a professora-formadora retorna com outra pergunta *Why do they have nothing to do?* E o mesmo aluno, A<sub>1</sub> responde *Because they don't have work!* E novamente a professora-formadora retorna com outra pergunta *What kinds of people do these things?* E, novamente, o mesmo aluno, A<sub>1</sub>, responde *Poor people...* (pessoas pobres) como pode ser observado no turno 55. Neste último turno, a professora-formadora passa a impressão de que só as pessoas pobres cheiram cola, ela parece concordar com o que os alunos estão

dizendo sem questioná-los realmente. As perguntas que ela faz parecem ser apenas retóricas.

Dando continuidade à análise dos turnos, no excerto a seguir, a professora-formadora, mais uma vez prioriza a linguagem, como pode ser observado a seguir:

**Excerto 8**

57. P (...) but the age? **Were they adults?**

58. A<sub>2</sub> **Childrens...**

59. P **Children...**

60. A<sub>1</sub> Adolescents

61. A<sub>2</sub> **I see a children...**

62. P **You saw a child...**

63. A<sub>2</sub> Teenager...

64. P **Where does the word teen comes from?**

65. A<sub>4</sub> **Eighteen, thirteen...**

66. P **yes, teen + age is the same as teenager**

67. P **Ok, you A<sub>2</sub> said that children, teenagers, use shoemaker glue, right?**

68. As Yes!

A professora-formadora continua com as perguntas como pode ser observado no turno 57, ao perguntar *were they adults?* para tentar focar o problema nas crianças. Mas novamente ela interrompe a linha de raciocínio dos alunos, para trabalhar a linguagem quando o aluno A<sub>2</sub> responde *childrens* como demonstra o turno 58, imediatamente a seguir, a professora-formadora o corrige repetindo a palavra de forma correta *children* como observado no turno 59. Pode-se notar que tal procedimento ocorre entre os turnos 59 e 66, quando a professora-formadora interrompe a discussão de valores para dar espaço à estrutura lingüística. Novamente, percebemos aqui a necessidade que a professora-formadora tem em mostrar a forma correta do uso da língua inglesa, o que demonstra sua preocupação

como profissional que tem como prioridade o ensino-aprendizado da língua. Perde-se mais uma vez a chance de conduzir e produzir diálogos esclarecedores como sugerido por Yus (1998), no capítulo de fundamentação teórica. A professora-formadora poderia ter usado tal estratégia, com o intuito de ajudar os alunos a conhecerem o que cada um valoriza.

Entretanto, ao invés de promover tais diálogos esclarecedores, a professora-formadora volta mais uma vez a apresentar vocabulário e a explicar a origem das palavras que eles vão apresentando em seus discursos, como pode ser notado no turno 64 ao perguntar *where does this word come from?* (qual a origem desta palavra?). Nesse momento a professora-formadora quer discutir com os alunos a origem do léxico *eighteen*, o que desvia completamente do tema da aula. Tal interrupção, mais uma vez, quebra a linha de raciocínio da discussão e para retomá-lo a professora-formadora acaba por repetir o que já havia sido dito pelo aluno A<sub>2</sub>, como podemos observar no turno 67 *Ok, A<sub>2</sub> you said that children, teenagers, use shoemaker glue, right?* (OK, A<sub>2</sub>, você disse que crianças, adolescentes usam cola de sapateiro, certo?) e aí volta a discutir acerca do assunto. Essa interrupção na discussão acaba com a possibilidade de refletir acerca de valores éticos e de cidadania, visto que a própria professora-formadora acaba agindo de forma antiética ao interromper os alunos por tantas vezes e a não dar a devida atenção às suas contribuições.

Outro momento, no qual a professora-formadora teve a chance de trabalhar com valores éticos e de cidadania, pode ser observado no excerto a seguir:

**Excerto 9**

69. P Why? **Why do they do that?**
70. A<sub>3</sub> Because they don't have **culture!**
71. P **Ok. Why?**
72. A<sub>1</sub> Because they **don't have money!**
73. P **Why don't they have money?**
74. A<sub>5</sub> Because they **don't have opportunities**

75. A<sub>3</sub> They don't have...hum...

76. P **School? Do we have this problem here in São Paulo?**

77. As yes!

78. P **What else?**

Tentando propiciar uma reflexão acerca do assunto levantado pelo aluno A<sub>2</sub>, a professora-formadora dá continuidade à aula, elaborando perguntas de conteúdo para propiciar uma reflexão acerca dos problemas das crianças que ficam no centro da cidade cheirando cola, como pode ser observado nos turnos 69 *why do they do that?*(Porque eles fazem aquilo?), 71 *why?* (por quê?) e 73 *why don't they have money?* (Por que eles não têm dinheiro?). Embora com essas perguntas a professora-formadora tente instigar os alunos a refletirem sobre o que estão falando, para que percebam quais são os valores embutidos em suas representações, ela não dá continuidade à discussão, pois logo em seguida, como pode ser observado no turno 76 em que ela fala *school?*, ela parece direcionar a resposta do aluno A<sub>3</sub>, no turno 75, ao dizer *They don't have... hum...*, pois este demorou um pouco para concluir sua linha de raciocínio e a professora-formadora, sem esperar, completou sua frase com o léxico *school* (turno 76), respondendo pelo aluno, sem realmente saber se seria essa a palavra escolhida. Mais uma vez, aqui, percebe-se a atitude de não dar a voz ao aluno. Perde-se, mais uma vez, a chance de se discutir a respeito de cidadania, de responsabilidade e de preocupação com os problemas sociais que estavam sendo discutidos, para mostrar aos alunos que é importante ter a consciência crítica do mundo em que eles estão inseridos. A professora-formadora deixou passar, mais uma vez, a oportunidade de problematizar as questões das crianças de rua, da cultura e das oportunidades na cidade de São Paulo.

Apesar dos alunos, A<sub>3</sub>, A<sub>1</sub> e A<sub>5</sub>, apresentarem opiniões interessantes a respeito do problema das crianças que ficam nas ruas cheirando cola, a professora-formadora não procurou discuti-las. A impressão que temos é que a professora-formadora apenas deu o turno para cada um deles, mas não os ouviu e não os deixou desenvolver sua linha de raciocínio. Nesse momento a professora-formadora poderia ter procurado entender o que eles estavam querendo dizer com tais respostas, para, juntamente com a classe, discuti-las. Ao invés disso, ela dá

continuidade à aula com outra pergunta, como pode ser observado no turno 78 *what else?* Com esse tipo de pergunta, a professora-formadora demonstra que não iria discutir o que havia sido colocado pelos alunos A<sub>1</sub>, A<sub>3</sub> e A<sub>5</sub> e o que foi dito ficou para trás sem ser discutido nem refletido.

No excerto a seguir podemos notar que a professora-formadora até consegue desenvolver uma discussão acerca das pessoas pobres que vivem nas favelas:

**Excerto 10**

79. A<sub>1</sub> *A lot of people who live in bad houses...*

80. P ***What do you understand by bad houses? Why did you say that? How do you say in English?***

81. A<sub>1</sub> *Slums*

82. P ***Yes, slums. So you are saying that people who live in slams don't go to school?***

83. A<sub>1</sub> *More or less. Some of them go, but they don't have money so they have to work to help their families.*

84. P ***I see...Why do they have to help their families? Do their parents have a job?***

85. A<sub>2</sub> *No. They are desempregados...*

86. P ***Unemployed? And why are they unemployed?***

87. A<sub>3</sub> *Because they don't have a job, teacher!*

88. P ***Yes, ok. But why don't they have a job?***

89. A<sub>2</sub> *Because they didn't study and they are not prepared to have a good job.*

Neste excerto, parece que a professora-formadora tenta dar a voz aos alunos para ver qual sua opinião deles acerca dos problemas sociais que estavam sendo discutidos. Ao observarmos os turnos 88, 90, 92, 94 e 96, a professora-formadora, através das perguntas, *What do you understand by bad houses?*(O que você entende por casas ruins?) *Why did you say that?*(Por que você disse isso?) (turno 88); *So you are saying that people who live in slams don't go to school?* (Então você está dizendo que pessoas que moram nas favelas não vão para a

escola?) (turno 90); *Why do they have to help their families?* (Porque que eles têm que ajudar a família?) *Do their parents have a job?* (Os pais deles trabalham?) (turno 92); *And why are they unemployed?* (E por que eles estão desempregados?) (turno 94); *But why don't they have a job?* (Por que eles não têm um emprego?) (turno 96), tenta despertar nos alunos uma reflexão sobre os problemas expostos por eles durante a aula. Nesse momento ela parece estar tentando dar voz aos alunos, para abrir um espaço de discussão. No entanto, o espaço não é aberto, pois as perguntas que a professora-formadora faz não parecem dar oportunidade para os alunos refletirem: ela pergunta, os alunos respondem, mas parece que ela não ouve a respostas deles. E assim, ela poderia ter questionado o aluno A<sub>1</sub>, quando ele disse que algumas crianças não vão para escola porque têm que trabalhar, como pode ser observado no turno 91.

Como já discutido no capítulo de fundamentação teórica, Yus (1996) aponta a necessidade de discutir dilemas morais, em que os alunos se sintam obrigados a escolherem valores que estejam em conflito. Desta forma, o aluno sente-se obrigado a encontrar um terceiro valor que não entre em conflito com os demais. No entanto, tal conflito não existiu, pois a professora-formadora não abriu espaço para que novos valores fossem construídos, sendo assim, mais uma vez a professora-formadora não promoveu espaço para a discussão de valores.

No excerto a seguir, a professora-formadora chama a atenção dos alunos para o problema e para ajudar a resolvê-lo:

#### **Excerto 11**

90. P *Ok... And, **is there something we can do to help these people?***

91. A<sub>4</sub> *No!*

92 .P ***Why not?!***

93. A<sub>4</sub> *Because **it is not nosso problem...***

94. P *Oh... I see... **It's not your problem...***

95. A<sub>4</sub> *Of course not!*

Ao observarmos o excerto acima podemos perceber que a professora-formadora até tenta, através de perguntas de conteúdo como “*why*”, ao observarmos

os turnos 90 e 92, conscientizar os alunos a refletirem sobre se devemos ou não fazer alguma coisa para ajudar essas pessoas. Isso pode ser notado no turno 98 quando ela pergunta para o grupo *is there something we can do to help these people?* (Há alguma coisa que podemos fazer para ajudar essas pessoas?). No entanto, quando o aluno A<sub>4</sub> responde *it is not nosso problem* (turno 93), a professora-formadora parece corroborar a afirmação do aluno e não expressa nenhuma opinião que pudesse conflitar com a opinião dele. Se isso tivesse ocorrido talvez a professora-formadora conseguisse criar uma zona de conflito e com isso construir valores com seus alunos.

### 3.3. CONCLUSÃO DA ANÁLISE

Os dados, anteriormente apresentados, revelaram que para responder as minhas perguntas de pesquisa, em um primeiro momento foi necessário utilizar o procedimento de categoria de análise de Bronckart (2003), para verificar as representações dos alunos a respeito de discutir valores durante as aulas de inglês. Com essa análise, foi possível perceber que discutir valores durante as aulas de inglês não tem grande importância, segundo as realizações lingüísticas apresentadas pelos alunos ao responderem o questionário. Para eles, o que importa é aprender inglês para serem inseridos no mercado de trabalho, ou seja, a importância da língua inglesa na vida deles é meramente para ser utilizada como um instrumento de ascensão profissional. Com essa análise, fica claro que, para os alunos, o inglês é um instrumento de inserção no mundo profissional. Ao analisarmos o quadro resumo dos conteúdos temáticos número 13, podemos perceber que somente um dentre os cinco apresentados, refere-se ao relacionamento dos colegas em sala de aula.

Como pode ser observado no quadro, o 1º, 2º e 3º conteúdos temáticos referem-se ao sucesso pessoal dos alunos; já o 4º conteúdo temático demonstra a falta de interesse por parte dos alunos de discutirem a vida particular deles e somente o último refere-se às relações de amizade em sala de aula como algo positivo, para o bom andamento das aulas.

No segundo momento da análise, ao observar os turnos de cada participante desta pesquisa, foi possível perceber que eu, tentei mais uma vez, propiciar espaço para que os alunos expusessem suas opiniões a respeito de valores e dos problemas sociais que assolam nossa sociedade. A análise mostrou que, apesar de tentar discutir com os alunos o problema das crianças que ficam nas ruas ao invés de irem à escola, não houve espaço para discussão deste assunto, visto que a interrupção por mim realizada durante os turnos impossibilitou a conclusão da contribuição dos alunos. O foco da aula ficou na linguagem e não na discussão de valores.

Apesar das interações terem sido interessantes, elas não foram realizadas por todos os alunos. Entre os treze alunos que participaram desta

pesquisa além de mim, somente cinco alunos apresentaram uma participação nas discussões; a maioria dos alunos respondia em uníssono ou não se manifestava. Verifica-se então que, dos 13 alunos participantes desta pesquisa, apenas 38% participaram de forma efetiva na realização dos turnos. Como a filmagem estava focada na minha ação, as interações não-verbais não puderam ser registradas e esses dados não puderam ser analisados. Tornou-se, desta forma, uma discussão superficial. Apesar dos alunos apresentarem inserções relevantes a respeito do assunto, não dei continuidade e acabei focando no ensino da língua e em cumprir o que era prescrito para aquela aula: me concentrei na interpretação de um texto que falava a respeito de crianças que trabalhavam nas ruas. O foco ficou na habilidade de leitura e interpretação.

Com essa análise, podemos perceber que, embora esse fosse meu objetivo, ainda não consegui criar espaço para discussão de valores, pois constantemente interrompi meus alunos para trabalhar a estrutura da língua.

Partindo do conceito de cidadania, discutido por Gentili (2001) e Bittar (2004), de que a cidadania é construída socialmente na interação com o outro, conforme já discutido no capítulo de fundamentação teórica, notamos que a construção da cidadania não se deu durante as aulas, visto que eu não propicieei espaço para que isso ocorresse. Ainda segundo Gentili, para que haja a formação de cidadania, é preciso criar espaços nos quais os sujeitos sejam capazes de questionar, criticar os valores que são construídos conjuntamente. Ainda nesse sentido, Fidalgo (2006) acrescenta que os jovens que ocupam as carteiras das nossas salas de aula ainda são cidadãos despreparados, pois não têm o discernimento para argumentarem o que lhes é apresentado, pois não lêem nas entrelinhas, o que os torna incapazes de sustentarem suas opiniões, sendo assim, acabam agindo de acordo com um modelo que não atende as suas necessidades como cidadãos. E estes cidadãos despreparados que chegam a nossas salas de aula, pedem nossa ajuda para que possam preparar-se para a vida profissional, social, pessoal, que terão no futuro. Mas, para que isso possa acontecer, nós, professores, devemos ter consciência das necessidades deles e tentarmos, atendê-las, do contrário, esses cidadãos despreparados deixarão a escola sem uma bagagem adequada para enfrentarem suas vidas adultas

Acredito que essa conscientização, de minha parte como professora-formadora, é ainda muito deficiente, pois durante as discussões com o grupo, não dei continuidade às idéias levantadas pelos alunos, porque a minha preocupação estava em cumprir o que foi prescrito para a aula. Ou seja, não permiti que meus alunos de fato contribuíssem para a discussão acerca do tema levantado durante as aulas e me ative ao ensinamento estrutural da língua, desprezando uma visão sócio-histórica de que a linguagem se constitui socialmente.

Ao analisar os dados da pesquisa, foi possível notar que eu, como professora-formadora, tenho uma concepção de linguagem que prioriza a estrutura e, por mais que eu tentasse me desvencilhar desse foco na estrutura sistêmica, não obtive o resultado desejado.

Desta forma, para que eu, professora-formadora, possa propiciar espaços de discussão a respeito de valores e problemas sociais, é necessário que eu tenha consciência de quais valores quero discutir, por que quero discuti-los e como discuti-los com os alunos, com o intuito de construir novas representações juntamente com eles.

Segundo Lessa, Fidalgo & Teixeira, nós, professores, devemos refletir sobre quem é nosso aluno, quais as razões de suas ações, quais as suas necessidades, para que possamos contribuir na formação de um cidadão que seja capaz de assumir seu papel no mundo e atuar de forma cidadã. Então, devemos refletir criticamente sobre nossas ações a fim de atender às necessidades dos nossos alunos para que esses sejam engajados no seu próprio desenvolvimento.

Feita a análise e discussão dos dados, passarei para as considerações finais deste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passarei, agora, a tecer alguns comentários acerca da minha pesquisa. Sendo assim, será necessário que em um primeiro momento eu reflita mais uma vez a respeito das minhas perguntas de pesquisa e as possíveis respostas encontradas no decorrer da análise e interpretação dos dados. Em seguida, passarei a refletir a respeito das possíveis contribuições desta pesquisa na Lingüística Aplicada, voltada à linha de Linguagem e Educação. Para concluir, apresentarei as limitações deste trabalho e a possibilidade do assunto ser aprofundado em futuras pesquisas.

Conforme apresentei no capítulo introdutório deste trabalho, a mola propulsora que deu início a esta pesquisa foi o meu trabalho de TTC, pois foi a partir dele que senti a necessidade de continuar minha formação, não somente como professora, mas também como pesquisadora; e ao entrar no LAEL, aquela semente plantada pelo TCC começou a germinar. Fui assumindo uma postura cada vez mais crítica das minhas ações como profissional, percebendo que todas elas tinham implicações na formação de meus alunos. Considero que, ao final desta etapa, consigo ter um olhar diferente quanto aos alunos que tenho, por compreender suas representações e perspectivas frente ao mundo em que estamos todos inseridos. Tal visão me possibilita repensar minhas práticas. Se realmente acredito ser necessário construir valores em minhas aulas, faz-se necessário que minhas ações, e não só as intenções, possam levar a essa transformação desejada que deu início a esta pesquisa.

Hoje me vejo como uma professora em contínua transformação, em busca da constante reconstrução e transformação da minha prática. Volto assim à epígrafe de Paulo Freire que abre este trabalho, reconhecendo minha incompletude e minhas possibilidades de vir a ser. Acredito que esta pesquisa contribuiu para um crescimento pessoal, ao mesmo tempo em que proporciona a possibilidade de outros profissionais da área repensarem suas práticas e melhorá-las, se assim julgarem necessário.

É importante ressaltar que as representações dos alunos, aqui nesta pesquisa, foram de extrema relevância para que eu pudesse responder a minha

primeira pergunta de pesquisa, visto que foi por meio delas que eu pude perceber o que eles pensavam a respeito de se discutir valores em sala de aula. E a resposta que obtive não foi surpreendente, pois para eles, tal discussão era desnecessária, visto que estavam ali para aprenderem um idioma que os possibilitaria a obter um sucesso profissional. Ou seja, a visão de mundo dos alunos participantes desta pesquisa é de que o mais importante é ascensão social, por meio de instrumentos educacionais que a propiciem. E para eles, a língua inglesa é um desses instrumentos. Ressalto que tal visão dos alunos, enquanto seres histórico-sociais e culturalmente constituídos, já era esperada, pois, nesse momento, o inglês tem um papel de língua hegemônica, isto é, é a língua do poder, do sucesso econômico e social, o que reflete no sucesso individual como muito valorizado.

Já para responder minha segunda pergunta de pesquisa, que se referia à minha ação como professora-formadora enquanto propiciadora de espaços de discussão de valores, foi possível perceber, através da análise dos turnos, como eu, apesar de buscar meios para tentar construir valores durante as aulas, não me desvinculei do método mais tradicional de ensino aprendizagem. Nesse sentido, me ative ao ensino da língua inglesa em si, deixando de explorar os momentos em que poderia aprofundar a reflexão sobre o problema social que era o tópico da unidade de ensino. A verdade é que não dei voz aos meus alunos, no sentido de problematizar suas contribuições, pois me concentrei na linguagem, deixando de lado a discussão de valores. Assim, percebi que a mera oportunidade do aluno tomar o turno não significa que dei voz a ele, pois não houve reflexão nem transformação.

Fez-se para mim importante, ressaltar outro aspecto desta pesquisa: não só as representações dos meus alunos, como também a minha ação em sala de aula foram o norte deste trabalho, pois é possível transformar o que entendemos, e sem essa compreensão é muito difícil mudar o *status quo*. Em outras palavras, para que haja uma transformação, é necessário que tenhamos consciência de nosso papel na sociedade e desta forma, contribuir para a diminuição das injustiças sociais. Vejo assim que, conforme esperado, minha pesquisa aponta para contribuições ao grupo ILCAE no sentido de abrir possibilidades de reflexão e possível inserção de todos de maneira mais igualitária e justa.

Considero ainda, que este trabalho trouxe uma contribuição para a Lingüística Aplicada, pois, a partir de sua centralidade na análise lingüística, fez discussões sobre o Ensino Aprendizado de Língua Estrangeira na sua interface com as áreas da Educação e Psicologia.

A identidade crítica desejada só seria possível de ser construída se eu, professora-formadora, propiciasse *realmente* espaços de discussão acerca de valores durante as minhas aulas. Claro que tal tarefa, segundo a análise dos dados, não ocorreu, tendo em vista que, - conforme já mencionado - , ao analisar os dados coletados, percebi que não propicieei espaços para as discussões acerca de valores em sala de aula, isto é, os assuntos foram por mim cortados, para dar espaço ao trabalho com a linguagem de forma sistêmica. Contudo, é preciso deixar bastante claro que tal fato fez com que a pesquisa ficasse mais desafiadora, à medida que me estimulou e ainda estimula a continuar. Percebo que cheguei ao final de uma etapa, com respostas para as minhas perguntas de pesquisa bem diferentes das que eu esperava; o que me leva a vislumbrar uma nova etapa em que o caminho será longo, mas certamente promissor. Acredito que tal pesquisa me fez não só olhar retrospectivamente para o que fiz, mas principalmente, para o que ainda tenho por fazer. Mais uma vez volto à epígrafe de Paulo Freire sobre minha necessidade de “acabamento” para concluir esta pesquisa.

Minhas perguntas de pesquisa e minha inquietação inicial foram, de certa forma, respondidas, mas vejo tais respostas como parciais. O tempo do mestrado limitou alguns aprofundamentos que me impulsionarão a continuar com os olhos voltados para o futuro.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ABBS, Brian; FREEBAIN, Ingrid; BARKER, Chris. (2002) *Snapshot – elementary-students’ book*. (unit 17 pp 98 -103) London: Longman.
- ALVES, Manoel; TESCAROLO, Ricardo. (tradutores). (2000) *Missão educativa Marista: um projeto para nosso tempo / Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998) 2ª ed.* - São Paulo: SIMAR.
- ARRUDA, Nalini. (2006) *Atividade de Ensino-Aprendizagem de língua inglesa: desafios na construção da cidadania*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (orgs) (2003). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- BARBIER, René. (2004) *A Pesquisa-Ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora.
- BITTAR, Eduardo C. B. (2004) *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. Barueri, SP: Mannelle.
- BODEN, Margaret. (1983) *As idéias de Piaget*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix. Edição da Universidade de São Paulo.
- BRONCKART, Jean Paul. (2003) *Atividade de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- BRUNER, Jerome. (2001) *A Cultura da Educação*. Tradutor: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CHAUÍ, Marilena. (2002) *Introdução à história da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles* - volume 1. São Paulo: Companhia das Letras.
- CHIMIN, Renata. (2003) *O fazer, o saber e o ser: Reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC.
- \_\_\_\_\_. *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, Anna Rachel e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (orgs). (2006) Campinas, SP: Mercado das Letras.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. (1998) *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna.
- DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. (2003) São Paulo: Edições Loyola.
- \_\_\_\_\_. (1996) *Uma introdução a Vygotsky*. (2002) São Paulo: Edições Loyola.
- DELORS, Jacques. (2000) *Educação: um tesouro a descobrir*. In: ALVES, Manoel; TESCAROLO, Ricardo (tradutores). São Paulo: SIMAR.
- FERNANDES, Claudia Sousa. (2006) *Representações e construção da identidade do professor de inglês*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FERRÉS, Joan. (1996) *Vídeo e Educação*. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FIDALGO, Sueli Salles; LIBERALI, Fernanda Coelho (orgs). (2006) *Ação Cidadã: Por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER.
- FIDALGO, Sueli Salles. (2006) *Conceitos Eugênicos minam os discursos veiculados em ambientes escolares*. Artigo publicado na Revista da ANPOLL, volume 19 – pp 185-204. Campinas: Editora IEL.
- FREIRE, Maximina M.; LESSA, Angela B.C. T, (2003) *Professores de Inglês da rede Pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações*. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda C.G. (orgs.) (2003) Campinas: SP: Mercado das Letras.
- FREIRE, Paulo. (1987) *Pedagogia do oprimido*, 17a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir. (2004) *Pedagogia da Práxis*. 4º edição. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire.
- GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. (2001) *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes.
- KERBRAT - ORECCHIONI, Catherine, 1943. (2006) *Análise da Conversação: Princípios e métodos*; Tradução Carlos Piovezani Filho. – São Paulo: Parábola Editorial.
- KINCHELOE, Joe L. (1997) *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno*. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LESSA, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo. (2003) *Transforma [ção]: Uma experiência de ensino*. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). *Professores e Formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado das Letras.
- LESSA, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo; FIDALGO, Sueli Salles; TEIXEIRA, João Batista (2004) *New Modalities in Curricula Construction for Teacher Education Programs: transdisciplinarity and agency*. Publicado na Revista Pensamiento Educativo: Formación Inicial de profesores para una nueva cultura, vol. 35, 2004 – PUC: Chile, ISSN: 0717-1013, pp. 110-126.
- MACHADO, Nilson José (1997) *Ensaio Transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras Editora.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org). (2004) *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e Reflexão*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- MARCUSCHI, Luis Antônio (2005). *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática.
- MILHOLLAN, Frank. FORISHA, Bill E. (1978) *Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação*. 3ª edição, São Paulo: Summus.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (1986) *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

- PASTOR, Alain (2002). *Linguagem, construção, dos saberes e da cidadania*. In: APAD, Georges (2002). *A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade*. Porto Alegre: Artmed.
- PINSKY, Jaime. (2004) *Práticas de Cidadania*. São Paulo: Contexto.
- REGO, Maria Tereza. (1997) *Vygotsky*. São Paulo: Vozes.
- RIGOLON, Palma Simone Tonel. (2006) *O Trabalho Monográfico: Um instrumento mediador da Reflexão Crítica na formação inicial do professor de Língua Inglesa*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo - PUC.
- RIZZINI, I; CASTRO M. R. & SARTOR, C.D. (1999) *Pesquisando... guia de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Santa Úrsula.
- SACRISTAN, J. Gimeno. (2002). *Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed.
- THIOLLENT, Michel. (2005) *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 14ª edição.
- VYGOTSKY, L.S. 1934. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 1934. (1998) *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 6ª edição.
- \_\_\_\_\_. 1934. (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 1934. (2004) *Teoria Método em Psicologia*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 3ª edição.
- WILIAMS, Marion; BURDEN Robert L. (1997) *Psychology for Language Teachers*. (2004) United Kingdom: Cambridge Language Teaching Library - University Press.
- YUS, Rafael. (1998) *Temas Transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: ArtMed.
- \_\_\_\_\_. (2002) *In: ALVAREZ, Maria Nieves (org.) (2002) Valores e Temas Transversais no Currículo*. Porto Alegre: Artmed.

## **ANEXOS**

## ANEXO I - <sup>1</sup>TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E VOZ (Geral - Até 18 anos)

\_\_\_\_\_  
(nome do aluno), \_\_\_\_\_ (nacionalidade), estudante, menor, neste  
ato representado por seu (sua) representante  
legal \_\_\_\_\_ (nome),  
\_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ (estado civil),  
\_\_\_\_\_ (profissão), portador (a) do RG n.º \_\_\_\_\_, inscrito (a)  
no CPF sob o n.º \_\_\_\_\_, residente e domiciliado à rua

\_\_\_\_\_,  
doravante denominado (a) **cedente**; Associação Brasileira de Educação e Cultura  
(ABEC), pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ sob o n.º  
60.982.352/0002-00, doravante denominada **cessionária**, mantenedora do Colégio  
Marista Arquidiocesano de São Paulo.

1. Pelo presente instrumento, o cedente cede gratuitamente à cessionária, sem exclusividade, por prazo indeterminado o direito ao uso de sua imagem e voz em material publicitário e didático, em âmbito nacional, seja em comerciais e propagandas veiculadas em TV, rádio, outdoor, folder, mala direta, anúncios em revistas e jornais, informativos e materiais internos (banners, cartazes, painéis), vídeos institucionais, CD-ROM, Internet, peças, campanhas e encartes publicitários ou outros materiais de divulgação interna ou externa do estabelecimento declarando ter conhecimento do material publicitário em questão.
2. Incluem-se nesta cessão quaisquer trabalhos de criação, desenvolvidos em estabelecimentos da cessionária ou em eventos por ela promovidos em todo o território nacional, quer seja em forma escrita, tais como textos, desenhos e ilustrações; ou falada, que envolvam o uso da voz; bem como de outras formas de manifestação artística ou intelectual.
3. O cedente autoriza o uso de sua imagem apenas nos meios acima descritos, sem nenhuma modificação na sua fisionomia e desde que a sua imagem não seja utilizada de forma depreciativa ou que possa representar, sob qualquer forma, algum tipo de violação de dano moral.
4. O cedente autoriza a cessionária a transferir o direito de uso a outras entidades do mesmo grupo, nas mesmas condições anteriormente ajustadas.

Para que o presente instrumento produza todos os efeitos de direito, é firmado em duas vias de igual forma e teor para um só efeito.

(Cidade), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005

\_\_\_\_\_  
Cedente

\_\_\_\_\_  
Representante

<sup>1</sup> Documento padrão exigido pela instituição de ensino.

## ANEXO II - QUESTIONÁRIO

Responda ao questionário abaixo dando sua opinião pessoal. Não existe uma resposta correta, é apenas uma pesquisa de opinião.

1. Por que você está em um curso de inglês?

---

---

2. Qual é o seu objetivo em relação ao aprendizado da língua inglesa?

---

---

3. Classifique as afirmações utilizando os códigos abaixo. Leve em consideração o aprendizado da língua inglesa. Justifique suas respostas

(MI) Muito Importante;

(I) Importante

(SI) Sem importância

### Qual a importância:

( ) de se discutir sobre relacionamentos em sala de aula, como namoro, família e amigos?

---

( ) do respeito pelos colegas e pela professora?

---

( ) da autoridade da professora?

---

( ) da liderança da professora?

---

( ) de falar em inglês durante as aulas?

---

( ) da amizade entre os colegas?

---

( ) da amizade entre os alunos e a professora?

---

( ) de falar sobre a filosofia Marista durante as aulas?

---

( ) da gramática?

---

( ) da leitura de textos?

---

( ) de traduzir o vocabulário?

---

( ) de trabalhar em grupo ou em duplas?

---

( ) da avaliação?

---

4. O que você entende por cidadania?

---

5. Qual a diferença, na sua opinião, entre liderança e poder?

---

6. O que você sabe sobre a filosofia de São Marcelino Champagnat?

---

7. Para haver um bom relacionamento em sala de aula é necessário que haja normas pré-estabelecidas pelos alunos e pela professora?

---

8. O que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas de inglês?

---

### ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DE DUAS AULAS DE 75' CADA.

**Alunos: 13 representados por A1, A2, A3, A4, A5, etc...**

**Professora: Renata Pomés Salles da Silva Bachert Torres**

**Aula 1 – 75' - Data: 14/11/2005**

- P.- Hello! How are you  
As: I'm fine, thanks. And you?  
P: I'm fine thank you!  
A2: "Bom, eu sou o primeiro a aparecer nesse filme". (O aluno fala entre risos).  
A professora, depois de ajustar a camera, vai até a lousa e escreve a palavra Homeless. Em seguida começa a fazer perguntas aos alunos.  
P- When you look at this word what comes to your mind? Do you know the meaning of this word?  
A1: Poor  
P- Ok, poor. (A professora escreve esta palavra na lousa)  
A2: Unlucky.  
P- Unlucky... Ok... If we divide... (A professora interrompe a aula, pois um telefone celular toca). Who is with the mobile phone? (Depois de apreender a aluna, a professora retoma a aula)  
P- If I divide the word homeless in two words. Can you notice the meaning of these two words? Home/less. Less is the same as no so we can understand as no home people who doesn't have home. Right? (A professora interrompe a aula, novamente, para chamar a atenção de uma aluna que está sentada fora do semi-circulo que ela havia formado no início da aula.)  
P- E... I want you to sit down here, please. (O aluno obedece).

Professora: You are so well behaved today!(A professora fala num tom irônico, pois os alunos sabem que estão sendo filmados).

A professora retoma a aula.

- P- Do you understand homeless?  
A1: Money less  
P- Money less? No, I don't think so. I don't think we can say this way.  
A2: No money!  
P- But, no money...(ela escreve na lousa as palavras)  
A3: Workless...  
Workless? Ok, we don't say workless is another name...

Nesse momento a professora interrompe a aula mais uma vez para chamar a atenção de um aluno que parece não estar prestando atenção na aula.

- P- OK, G... stand up, please. (O aluno mostra-se resistente, mas professora insiste, ele obedece e a professora apresenta-o para a sala, pois está repondo uma aula que havia perdido)  
P- this L F... and he is replacing the classes that he missed...  
A2: Many classes?

- P- Lots of...  
A3: A agente também pode fazer isso?  
P- No, no you can't! (A professora é enfática sem dar chance para o aluno questioná-la)

Professora: He is in a special situation because he had to go to the make up to study for the regular course.

- A4: A... também, não é A...?  
A: É...  
A1: Ela estava na aula de recuperação também!  
P- English F...! (A estudante em questão, começa a discutir com a professora, mas não é possível entender)  
P- Ok, you can come. Would you come on Mondays and Wednesdays?  
A: No (mostrando desinteresse)  
P- (continuando sua justificativa de aceitar o aluno de outra turma naquela aula): And I called his mother and I made an agreement with her...  
A: Mais aula! (A professora tenta retomar a aula) Ok, homeless, poor, unlucky,...

Alunos: hum, Hum...

- P.- Do you think we have this kind of problem here in Brazil?  
A1: A lot of...  
P- A lot of people?  
A1: More than 75%  
P- 75%? What do you mean?  
A1: I mean that 75% of the population has this problem...  
A2: Only the poor people, not only homeless people...poor people have home ... a not good one...  
P- So give me more words...  
A4: Street...

A professora continua escrevendo na lousa enquanto os alunos vão falando as palavras relacionadas à palavra chave, Homeless.

- A2: Cola de sapateiro...  
P- Why did you say that, F...?  
A2: Ah... because... eu fui ao centro na terça passada...  
A1: Dirty!

A professora continua escrevendo as palavras na lousa

- A2: ...e aí tinha um monte de gente lá, cheirando cola de sapateiro...  
P.- smelling glue...Why is this? Why do they do that?

A professora interrompe a aula, novamnete para chamar a atenção de uma aluna que insiste em sentar-se fora do meio-círculo montado pela professora... a aluna tnta resistir mostrando que outra aluna também não está sentada no lugar certo, mas a

professora consegue persuadir a duas a sentarem onde ela estipulou, utilizando o seguinte discurso:

P.- No, B.. I asked her to sit here, and she's doing it because she is a good student and she's going to obey... (Neste momento a aluna que insiste em não sentar no lugar estipulado pela professora, vem para frente da câmera e dá um tchauzinho.. todos riem, inclusive a professora)

### **Aula 2 – 75' – Data: 16/11/2005**

P.- Hello guys!

As: Hello.

P: ok. Do you remember last class? (A Professora retoma o tema que estava sendo discutido na aula anterior)...Felipe said something very serious, he said... Come on Felipe, say it again, but try to Sy it in English...

A2: F...2: Hummm... I go...

P.- You know how to use the verb in the past tense, come on

A3: I went...

A2: I went to...the center...

P.- To downtown...

A2: To downtown...

P.- You went to New York and don't remember the word downtown?!

A2: I remember, but...

P- you went to downtown and...

A2: And I saw...ehhh...peoples...

P- People...hum...

A2: Persons...

P- No! People...People is the plural for person...

A3: People!

A2: People who are...

P- Now?

A2: No! Who were sneezing shoemaker glue...

P- I don't know if this is the name, ok? Cola de sapateiro, I don't kow...But, why do they do this?

A1: Because they don't have nothing to do...

P- Why they don't have nothing to do?

A1: Because they don't have work!

A2: No school!

P- They have nothing to do... What kind of people do this things?

A1: Poor people...

P- Ok, poor people, but the age? Were they adults?

A2: Childrens...

P- Children...

A1: Adolescents

A2: I see a children...

P- You saw a child...

A1: Adolescents...

A2: Teenager...

A professora escreve a palavra teenager na lousa e pergunta explica o significado da palavra e de onde ela vem...

P- Where does the word teen comes from?

A2: Eighteen, thirteen...

P- yes, teen + age = tennager (Escreve o esquema na lousa)

A aula é interrompida por um funcionário do colégio que veio trocar o equipamento de filmagem para a professora... (A professora o atende e depois retoma a aula)

A2: N lousa e tenta escrever alguma coisa que não dá para entender, aprofessora tenta tirar a caneta de sua mão, mas ele não deixa...

P- Ok , you said that children, teenagers, use shoemaker glue, right?

Students: Yes!

P- Why? Why do they do that?

A3: Because they don't have culture!

P- Ok. Why?

A1: Because they don't have money!

P- Why don't they have money?

Alunos: Because they don't have opportunities

A professora escreve todas as palavras na lousa...

A3: they don't have...hum...

P- School?

Alunos: yes!

## ANEXO IV – TRADUÇÃO DA TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

Aula 1 – 75' - Data: 14/11/2005

- P. - Olá! Como vão vocês?  
A: eu estou bem e você?  
P: Eu sou muito bem, obrigada!  
A2: “Bom, eu sou o primeiro a aparecer nesse filme”. (risos)  
P: Quando vocês lêem esta palavra o que vem a sua mente? Você sabe o significado desta palavra?  
A1: Pobre  
A2: Pobre: *Unlucky*.  
P Unlucky... Aprovação... Se nós nos dividirmos... Quem é com o telefone móvel? (Depois de apreender uma aluna, um retoma da professora um aula) p se eu dividir o desabrigado da palavra em duas palavras. Pode você observar o significado destas duas palavras? Home/less. Menos é o mesmo que nenhum assim nós podemos compreender como pessoa sem casa, ou seja, desabrigados, ou sem-teto, certo?  
P: E... Eu quero-o sentar-se para baixo aqui, por favor. (obedece do aluno de O).  
P: Vocês estão tão irônicos, hoje!  
P: você compreende o desabrigado? A1: Dinheiro menos dinheiro do p mais menos? Eu não penso que nós podemos dizer desta maneira.  
A2: Nenhum dinheiro!  
A3: *Workless... Workless?* Certo, nós não dizemos *workless* é um outro modo...  
A: Mais aula!  
P: Certo, desabrigado, pobres, *unlucky*...

Alunos: hum, hum...

- P: Vocês acham que temos esse tipo de problema no Brasil?  
A1: Muito...  
P: Muitas pessoas?  
A1: Mais de 75%  
P: 75%? O que você quer dizer?  
A1: Eu quero dizer que 75% da população têm esse problema...  
A2: Somente as pessoas pobres, não somente os desabrigados. Elas têm onde morar, mas o local não é de qualidade.  
P-: Certo. Dêem-me mais palavras para relacioná-las...  
A4: Rua...  
A2: Cola de sapateiro...  
P: por que você disse isso, F...?  
A2: Por que... Na terça passada eu fui ao centro da cidade...  
A1: Dirty!  
A2: E aí eu vi umas crianças cheirando cola de sapateiro...  
P: Por que fazem aquele?

**Aula 2 - 75' - Dada: 16/11/2005**

P. - Olá pessoal! Tudo bem?

As: Olá teacher.

P: Certo, vocês se lembram do que discutimos na aula passada?

A2 disse uma coisa muito importante. Você pode repetir, por favor? Mas diga em inglês, ok?

A2: F... 2: Hummm... Eu vou...

P. - Você sabe usar o verbo no tempo passado, vem no

A3: Eu fui...

A2: Eu fui... ao centro...

P: À baixa...

A2: ao centro da cidade...

P: Você foi a New York e não recorda a baixa da palavra?!

A2: Eu lembro, mas...

P: Você foi ao centro e.....

A2: E eu vi... pessoas ehhe.....

P: Pessoas...

A2: Pessoas...

P: O plural de pessoa é pessoas

A3: Pessoas!

A2: People que são...

P: Agora?

A2: Não! Quem estavam cheirando cola de sapateiro...

P: Talvez não seja esse o nome utilizado. Cola de sapateiro, eu não sei... mas, por que fazem isso?

A1: Porque eles não têm nada para fazer...

P: Por que eles não têm nada para fazer?

A1: Porque não têm trabalho!

A2: Não vão à escola!

P: não têm nada fazer... Que tipo pessoa faz isso?

A1: Os pobres...

P: Os pobres, mas qual a idade? Eram adultos?

A2: *Childrens...*

P: Crianças...

A1: Adolescents

A2: Eu vi crianças...

P: você viu uma criança...

A1: Adolescents...

A2: Teenager... ((Um escreve do professora um vem do ela de palavra e de onde do da do significado do explica o do pergunta do lousa e do na do teenager do palavra))...

P: De onde a palavra teen vem?

A2: Dezoito treze...

P: Certo, *teen + age = teenager*

A2: Entender de parágrafos do dá do que não da coisa do alguma do escrever da tenta da lousa e de N, tenta do à professora tirar um caneta de sua mão, deixa do ele não dos, mas...

P- Aprovado, você disse que crianças, teenagers, colagem do shoemaker do uso, direita? Estudantes: Sim! P Por que? Por que fazem aquilo?

A3: Porque não têm cultura!

P: Certo. Por quê?

A1: Porque não têm o dinheiro!

P: E por que não têm o dinheiro?

Alunos: Porque não têm oportunidades

A3: não têm... o hum...

P Escola?

Alunos: sim!

ANEXO V – CÓPIA DA PÁGINA 102 DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA AULA

# Children of the street

| Rob Thompson reports

Eduardo Drio, aged 16, does voluntary work with street children in his home city of Manila, the capital of the Philippines.

'There are over 100 million children in the world who live on the streets because they have no home. I do voluntary work for an organisation which helps street children to get off the streets and to lead a normal life.

There is a big difference between street children and street-working children. Street-working children make money by selling sweets and things. Then they go home. But street children have no home. They live and work on the streets. They sleep on the pavement and in bus shelters. They beg, steal or sell things to make a living.

Here in Manila, our organisation found an area where there were lots of street children. We talked to about sixty of them and gave them food and first aid. Slowly they began to trust us and we persuaded them to come to our hostel to eat and sleep. Most of the kids won't tell us about their backgrounds. But if they want to talk to us about their families and where they come from, we'll listen.

We've also started an education programme. If kids learn a trade, they'll have a chance of finding work. We want them to make something of their lives.'



*A boy selling balloons on the streets of Manila*

## 12 > Read

a > Read the text and find phrases which mean the same as the following.

- 1 unpaid work
- 2 ask people in the street for money
- 3 emergency medical help
- 4 an opportunity of getting a job

b > Read the last two paragraphs and then write these sentences in the correct order.

- a) The children regularly went to the hostel at night for food and shelter.
- b) They went to class to learn how to do certain jobs.
- c) They offered them medical help and something to eat.
- d) The organisation chose street children from a certain part of the city.

## 13 > Over to you

Talk about these questions with a partner.

What voluntary projects do you know about in your country?  
What sort of voluntary work interests you?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)