

SIRLENE APARECIDA AARÃO

**SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS NO SISTEMA DE ATIVIDADE
MONITORIA**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Dr^a Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo - 2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SIRLENE APARECIDA AARÃO

**SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS NO SISTEMA DE ATIVIDADE
MONITORIA**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Dr^a Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

Aprovado em ____ de _____ de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Fachin Soares

Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire

Prof^a Dr^a Solange Teresinha Ricardo de Castro

Prof^a Dr^a Sueli Salles Fidalgo

Prof^a Dr^a Ângela B. C. Themudo Lessa (orientadora)

Dedico este trabalho, primeiramente, à minha base de constituição e formação como sujeito no mundo: meus pais que, com toda a sua simplicidade, sempre me ensinaram que a educação pode fazer toda a diferença; e ao meu filho, para quem tento, cotidianamente, ensinar o mesmo.

Agradecimentos

A Deus, por guiar todas as minhas escolhas, por me iluminar e nunca permitir que eu desistisse de meus sonhos.

Especialmente à Professora Doutora Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa por ter acreditado, mesmo com tantos obstáculos, que eu conseguiria chegar ao fim. Sua sabedoria, paciência e atenção fizeram toda a diferença. Obrigada por ter me ensinado tanto!

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, que muito me ensinaram durante todo esse tempo que aqui estive.

Às Professoras Sueli Salles Fidalgo, Solange Terezinha Ricardo de Castro, Maria Fachin Soares e Maximina Freire, por terem me ajudado com todas as suas leituras minuciosas para a elaboração deste trabalho.

Ao meu querido aluno Alexandre Ramos. Sem você tudo isto não seria possível! Obrigada por possibilitar a criação deste trabalho interativo-colaborativo que, aliás, continua até hoje em nossas práticas pedagógicas.

À Professora Doutora Maria Otília Guimarães Ninin, por ter sido tão dedicada, atenciosa e criteriosa em suas leituras e revisão do trabalho. Muito obrigada pelos milhares de e-mails, horas de skype e paciência, sempre muita paciência.

Às funcionárias do LAEL: Maria Lúcia e Márcia, por toda a atenção e carinho.

Aos muitos colegas do LAEL durante toda a jornada de Mestrado e Doutorado.

Ao meu marido Eduardo por ter me dado suporte e por ter suportado todas as horas de mau humor, nervosismo, impaciência. Sempre, sempre me disse e diz: “Tudo vai dar certo!”

Ao Caio, mais uma vez, por dizer: “Mãe, você precisa acabar isso! Você está ficando louca...”

Pois bem filho, acabou!

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como se dá a construção de sentidos-e-significados sobre o *ser professor* e sobre o *ensino-aprendizagem de língua inglesa*, na interação professora-pesquisadora e aluno-monitor, durante o planejamento e o desenvolvimento de um projeto de monitoria. Para fundamentar teórico-filosófica e metodologicamente este estudo, usei a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1999; VYGOTSKY, 1930/1998 e 1934/1999), na perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1929/1999), para entender como os sujeitos constroem conhecimentos por meio de suas ações, nos sistemas de atividades. A teoria da atividade possibilitou entender, a partir da mediação pela linguagem, a relação entre o sujeito da atividade e seu objeto / objetivo. A análise do desenvolvimento e engajamento interacional da professora-pesquisadora e do aluno-monitor foi realizada com base na concepção de ciclo expansivo de aprendizagem (ENGSTRÖM, 1999), segundo o qual desenvolver significa resolver ou transformar as contradições / problemas existentes, para obter como resultado uma mudança no sistema de atividade com foco na construção de novo objeto e de novo(s) motivo(s) e, por conseguinte, a ressignificação dos sujeitos da atividade. Esta pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior, na região da Grande São Paulo (Taboão da Serra), envolvendo professora-pesquisadora e aluno-monitor. Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2007, de agosto a dezembro. A metodologia adotada é a pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2006), que tem como propósito a análise das práticas realizadas para transformar as ações de maneira crítica e colaborativa. As contribuições desta pesquisa podem ser diversas, especialmente no contexto de formação de professores de língua estrangeira pré-serviço. Tais contribuições incluem repensar quem é o professor que queremos / precisamos formar, tomando como base o fato de que a formação envolve competências linguísticas, didáticas e o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, na conjunção entre teoria e prática.

Palavras-chave: sentidos-e-significados; colaboração, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The research aims at investigating how senses-and-meanings are built in the interactions between teacher-researcher and student-monitor about what it is to be a teacher and also about teaching-learning a foreign language, during the planning and development of a mentorship project. The theoretical, philosophical and methodological background that supports this research is the Activity Theory (LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1999; VYGOTSKY, 1930/1998 e 1934/1999) and also the dialogical perspective of language (BAKHTIN, 1929/1999) in order to understand how subjects build and produce knowledge through their actions, in activity systems. Activity theory made it possible to understand the subject-object relation, mediated mainly through language. The analysis on developmental and interactional engagement between teacher-researcher and student-monitor was based on the expansive learning cycle conception (ENGSTRÖM, 1999) that states that developing means solving or transforming the existing contradictions/problems, and consequently it results in changes in the activity system: the building of a new object and new motive(s), therefore creating new senses-and-meaning to the subject of the activity. This research was carried out in a private teaching institution, situated in the outskirts of Sao Paulo, in a city called Taboão da Serra, the main subjects are the teacher-researcher and the student-monitor. Data were collected during the second semester of 2007, from August to December. The methodological frame is Critical Research of Collaboration (MAGALHÃES, 2006) whose purpose is to analyze the accomplished practices in order to transform actions with a critical and collaborative dimension. The contributions this research could bring are varied, especially related to teacher education in pre-service teaching contexts. These contributions include rethinking about the teacher we want and/or need to form, taking into account that it involves linguistic and didactical competences and the development of reflexive and critical awareness, in a continuous dialogical interaction between theory and practice.

Key words: senses-and-meanings, collaboration, teaching-learning

Lista de Quadros

Quadro 1: Grade curricular do curso de Letras – <i>lócus</i> da pesquisa	55
Quadro 2: Projeto de Monitoria	62
Quadro 3: Desenho da pesquisa	66
Quadro 4: Resumo dos sentidos-e-significados sobre <i>ser professor</i>	96
Quadro 5: Resumo dos sentidos-e-significados sobre <i>ensino-aprendizagem de língua inglesa</i>	97
Quadro 6: Resumo dos sentidos-e-significados sobre <i>ser professor</i>	129
Quadro 7: Resumo dos sentidos-e-significados sobre <i>ensino-aprendizagem de língua inglesa</i>	131

Lista de Figuras

Figura 1: Sistema de Atividade Monitoria, baseado em Engeström (1999)	014
Figura 2: Modelo da Teoria da Atividade - primeira geração. (ENGESTRÖM, apud DANIELS, 2003, p.114)	016
Figura 3: Estrutura de um sistema de atividade humana - segunda geração (ENGESTRÖM, apud DANIELS, 2003, p.119).	017
Figura 4: Modelo da Teoria da Atividade - terceira geração (ENGESTRÖM, apud DANIELS, 2003, p.121).	018
Figura 5: Ações estratégicas de aprendizagem e contradições correspondentes no ciclo expansivo de aprendizagem (ENGESTRÖM, 2001 p.152).	019
Figura 6: Identificação dos encontros de formação	065
Figura 7: Primeiro Momento: criação do sistema de atividade	100
Figura 8: Segundo Momento: execução do sistema de atividade	134
Figura 9: Ciclo Expansivo	138

Lista de Siglas

IES – Instituição de Ensino Superior

LAEL – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

PROUNI – Programa Universidade para Todos

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNB – Universidade de Brasília

UNIBAN – Universidade Bandeirantes de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	001
CAPÍTULO I: Fundamentação Teórica	012
1.1 O Sistema de Atividade de Monitoria	012
1.1.1 Conceitos centrais da TASHC	015
1.1.2 Linguagem: instrumento fundamental para mediação no mundo	025
1.1.3 Divisão de trabalho: o papel de cada sujeito na atividade	030
1.1.4 Do conceito de representação social aos sentidos-e-significados: objeto deslocado na atividade	035
1.2 Formação do Professor de Língua Inglesa em uma Perspectiva Colaborativa	043
CAPÍTULO 2: Procedimentos Metodológicos	051
2.1 Escolha Metodológica	051
2.2 Contexto de Pesquisa	054
2.3 Participantes da Pesquisa	059
2.3.1 Focal – a professora-pesquisadora	059
2.3.2 Focal – o aluno-monitor	060
2.3.3 Participantes secundários – os alunos	060
2.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	061
2.4.1 Instrumentos e coleta de dados no Primeiro Momento	063
2.4.2 Instrumentos e coleta de dados no Segundo Momento	064
2.5 Procedimentos para a Análise de Dados	064
CAPÍTULO 3: Análise e Discussão dos Dados	067
3.1 Primeiro Momento – Criação do Sistema de Atividade de Monitoria	069
3.1.1 Análise do questionário respondido pelo monitor	070
3.1.1.1 <i>Ser professor</i>	070
3.1.1.2 <i>Ensino-aprendizagem de língua inglesa</i>	073
3.1.2 Análise do primeiro encontro de formação	076
3.1.2.1 <i>Ser professor para o monitor</i>	076
3.1.2.2 <i>Ensino-aprendizagem de língua inglesa para o monitor</i>	078

3.1.2.3 <i>Ser professor</i> para a professora-pesquisadora	081
3.1.2.4 <i>Ensino-aprendizagem de língua inglesa</i> para a professora-pesquisadora	083
3.1.3 Análise do segundo encontro de formação	084
3.1.3.1 <i>Ser professor</i> para o monitor	085
3.1.3.2 <i>Ensino-aprendizagem de língua inglesa</i> para o monitor	085
3.1.3.3 <i>Ser professor</i> para a professora-pesquisadora	087
3.1.3.4 <i>Ensino-aprendizagem de língua inglesa para a professora-pesquisadora</i>	089
3.1.4 Análise do terceiro encontro de formação	091
3.1.4.1 <i>Ser professor</i> para o monitor	091
3.1.4.2 <i>Ensino-aprendizagem de língua inglesa</i> para o monitor	092
3.1.4.3 <i>Ser professor</i> para a professora-pesquisadora	093
3.1.4.4 <i>Ensino-aprendizagem de língua inglesa para a professora-pesquisadora</i>	094
3.2 Segundo Momento – Desenvolvimento do Sistema de Atividade de Monitoria	101
3.2.1 Análise dos encontros de formação	101
3.2.1.1 <i>Ser professor</i> para o monitor	101
3.2.1.2 <i>Ensino-aprendizagem de língua inglesa</i> para o monitor	107
3.2.1.3 <i>Ser professor</i> para a professora-pesquisadora	116
3.2.1.4 <i>Ensino-aprendizagem de língua inglesa para a professora-pesquisadora</i>	120
3.2.2 Análise do questionário de finalização	127
3.2.2.1 <i>Ser professor</i> para o monitor	127
3.2.2.2 <i>Ensino-aprendizagem de língua inglesa para o monitor</i>	128
3.2.3 Conclusões	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	143
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

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

Pimenta e Ghedin (2005, p.22)

Nas últimas décadas, transformações no contexto social, político e educacional levaram mais alunos a terem acesso ao ensino superior, aumentando, dessa forma, os desafios a serem enfrentados tanto por alunos, quanto por professores.

Muitos desses alunos têm baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural¹, o que faz com que nós, professores universitários, tenhamos a responsabilidade de entender todo esse novo movimento com o qual nos deparamos. A desigualdade de oportunidades para muitos desses alunos está presente em toda sua história escolar, o que acaba por constituir sujeitos desprovidos de importantes instrumentos de ação no mundo e, muitas vezes impedidos de fazer escolhas e de ter acesso a várias práticas sociais.

Hoje, vários programas do governo, tais como PROUNI e Escola da Família, possibilitam o ingresso de alunos com esse perfil sociocultural na universidade. Além disso, o número cada vez maior de instituições particulares de ensino superior também constitui grande atrativo para uma boa parcela da população, pois as mensalidades praticadas acabam por transformar um sonho em realidade.

É nesse contexto que está inserido o curso de Letras de uma instituição de ensino superior (IES) particular na Grande São Paulo, *locus* desta pesquisa. Um questionário elaborado pela Coordenação em 2008 e respondido pelos alunos de Letras revelou que cerca de 50% estudam graças ao PROUNI ou ao Programa Escola da Família; cerca de 20% têm

¹ Capital Cultural: conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BORDIEU, 1998, p.28).

algum tipo de bolsa da própria instituição (descontos que variam entre 10% e 60% no valor das mensalidades), além daqueles que são responsáveis por suas próprias mensalidades.

O curso oferece dupla licenciatura, Inglês e Português, e apresenta um currículo que vem sofrendo, ao longo dos anos, várias alterações. Mesmo com todas as mudanças, as aulas de Língua Inglesa continuam sendo motivo de uma busca incessante por adequação curricular, para atender às necessidades dos diferentes tipos de alunos que o curso recebe. Muitos alunos nunca tiveram aula de língua inglesa, por terem feito curso supletivo. Há um número elevado de alunos por sala e as condições materiais apresentam-se bastante restritas no tocante à utilização de recursos como laboratório de línguas, por exemplo.

Em 2005, como professora ingressante na IES, procurei acompanhar os movimentos de mudança e entender como as questões de ensino-aprendizagem que professores e alunos enfrentavam eram tratadas. Acabei encontrando “aulas de nivelamento de Português e Matemática” como sendo o recurso oferecido pela instituição para sanar os problemas. Em contato com os professores, recebi a informação de que se tratava de aulas para alunos com muita dificuldade nessas disciplinas. Então, surgiram as perguntas: o que seria possível fazer no caso de Língua Inglesa, visto que eu também me deparava, cotidianamente, com questões para as quais não conseguia encontrar a resposta? O que fazer, por exemplo, em uma sala de aula com uns poucos alunos fluentes na língua e muitos outros que nunca haviam estudado uma língua estrangeira?

Esse contexto acabou por criar questionamentos sobre o importante papel que eu exercia na formação de futuros professores e também sobre o importante papel que a linguagem – e, por conseguinte, o ensino-aprendizagem de uma língua – tem em nossas vidas, entendendo o uso da linguagem como prática social e, portanto, como um modo de ação historicamente situado.

Em busca de entender melhor meu contexto de atuação e conseguir direcionar minhas ações para realizações concretas, sugeri à coordenação do curso a criação de um trabalho de monitoria. É pertinente destacar que a designação ‘monitoria’ foi a que considerei melhor naquele momento. O sentido do termo, entretanto, não é o de *monitoria* como vem sendo compartilhado por muitas instituições de ensino. Em muitas delas, a monitoria aparece com o objetivo geral de proporcionar maior interação entre o corpo docente e o corpo discente, buscando estimular, no aluno-monitor, o interesse pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão. É o caso, por exemplo, da UNB, UFSM, UFF, UFAL, entre outras universidades públicas, e da Universidade Presbiteriana Mackenzie, ou da UNIBAN, em São Paulo,

instituições privadas de ensino superior, conforme pesquisa realizada a partir dos dados apresentados em sites oficiais.

A faculdade onde esta pesquisa se desenvolveu não tinha nenhum programa de monitoria, nem mesmo do tipo voluntário, cujo objetivo principal seria estimular, nos alunos com rendimento escolar notável, o desenvolvimento da vocação para o magistério, possibilitando-lhes o aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos e oferecendo-lhes ainda, em contrapartida, os créditos obtidos no sistema de monitoria, validados como atividades complementares².

Como professora nesse contexto, vislumbrava a possibilidade desse projeto, aqui denominado de monitoria, não se caracterizar apenas como um ‘plantão de dúvidas’. Era preciso que fosse algo mais...

A monitoria teria o duplo papel de beneficiar os alunos que pudessem e quisessem aprimorar seus conhecimentos, e me ajudaria a entender melhor a constituição de meu contexto de ação. Professora e monitor desenvolveriam um trabalho de co-autoria na prática docente, ou seja, colaborariam mutuamente na condução de um processo de ensino-aprendizagem desejado pelos envolvidos, pois a proposta já parecia indicar parcerias (apoio da coordenação, interesse por parte da direção, curiosidade entre os alunos das turmas iniciantes). A partir daí, passei a acreditar que os envolvidos no processo – eu, monitor e alunos – conseguiríamos, por meio de nossas ações, alcançar mudanças, transformações, aprimoramento.

No quadro de pesquisa de Formação de Professores de Língua Inglesa, no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no qual este doutorado se insere, podemos elencar várias pesquisas referentes à formação de professores pré-serviço e em serviço.

Chimim (2003), ao discutir a formação de professores de língua inglesa em serviço, estabelece uma comparação entre professores graduados e não graduados atuando em escola de idiomas. O foco de seu trabalho está na relação teoria-prática e na identidade profissional. Cunha (2003) tem como foco a prática reflexiva e sua contribuição para a construção de novas identidades profissionais. Fernandes (2006) aborda as representações de professores de língua

² Atividades Complementares são atividades extracurriculares que possibilitam ao aluno adquirir conhecimentos para sua formação pessoal e profissional, constituindo um meio de ampliação curricular com experiências e vivências acadêmicas internas e externas ao curso, reconhecidas por meio de avaliação. Tais atividades são previstas para diversificar e enriquecer a formação oferecida na graduação, por meio da participação do corpo discente em variados eventos. A realização das Atividades Complementares depende exclusivamente da iniciativa de cada aluno, que deve buscar as atividades que mais lhe interessem, devendo cumprir o total de 200 horas/aula ao longo do curso.

inglesa sobre suas identidades profissionais. Lopes (2009) trabalha com a questão da re(constituição) do professor-pesquisador em meio às atividades de elaboração de material didático para ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Também em relação às pesquisas sobre formação de professores pré-serviço, alguns autores podem ser destacados. Castro (1999) desenvolveu pesquisa voltada ao processo de transformação dos contextos de formação de professores de língua inglesa, tendo como foco a reprodução do conhecimento do professor e também o papel da linguagem. As pesquisas de Paula (2001) e Shimoura (2005) têm como foco o papel do formador de professores de língua inglesa para crianças. Ortiz (2002) e Rigolon (2006) trabalharam com a formação reflexiva de professores de língua inglesa na universidade. Teixeira da Silva (2006) propôs uma abordagem transversal para a formação de professores de língua inglesa.

Em relação à monitoria, Faria (2003) focalizou, em sua pesquisa, a formação de professores pré-serviço, apresentando um projeto em que monitores, divididos em grupos, atuam, em sala de aula, com os alunos que detêm menor conhecimento da língua. Faria focalizava um trabalho em que os participantes (professora e monitores) exerciam um papel de co-autoria na prática docente.

Esta pesquisa mostra inovação diante do que é entendido como monitoria em outros contextos de ensino superior, a partir do momento em que busca lidar com uma tríade composta pela criação de um espaço de formação de professor pré-serviço (o aluno-monitor), formação da professora/pesquisadora/formadora e formação dos alunos, buscando compreender o contexto de atuação e os possíveis caminhos a serem seguidos em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Baseada no método freireano do diálogo, que acredita no aprendizado conjunto de professor e alunos, ressaltando a inter-relação entre esses dois universos – o dos alunos, que representam uma enorme diversidade em termos de constituição sócio-histórica e cultural; e o do professor, que deve enxergar na diversidade a oportunidade de novos aprendizados, que exige um posicionamento crítico e político, além de um olhar mais ampliado para abarcar os múltiplos recortes dentro de uma realidade culturalmente diversa, é que se estabelece a fundamentação deste projeto de monitoria.

A linguagem, principal instrumento de mediação, reflete a identidade e o poder de cada classe social e, como proposto pelo próprio Freire (1970/1987, p.66),

é preciso que se respeite a identidade cultural do aluno - uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, pelo

gênero do outro, pela classe do outro, pela orientação sexual do outro, pela capacidade intelectual do outro; que implica a capacidade de estimular a criatividade do outro.

O meio acadêmico, para esses alunos, apresenta uma linguagem da qual não compartilham. Reiterando, portanto, o que Bakhtin (1929/1999) já afirmava, o discurso acadêmico é um discurso autoritário e é preciso que se tenha consciência de que a mesma linguagem que pode ser ferramenta de opressão é lugar de luta e, também, instrumento de mudança almejada, como é o caso neste estudo.

Em decorrência desse olhar para o papel do professor de língua inglesa em um contexto tão adverso, surge a proposta de monitoria, com aulas em horário extraclasse. Todos os alunos interessados poderiam participar; o momento não se caracterizaria como um momento para tirar dúvidas, prática instituída em tantas instituições, como já dito anteriormente, mas seria considerado como um espaço a mais para se trabalhar com a língua inglesa. A proposta de monitoria assim concebida foi uma tentativa de criar uma situação para que eu, professora, pudesse refletir sobre aquele contexto e entender melhor como deveria agir.

Nessa mesma proposta, a monitoria é entendida como uma prática colaborativa entre professor, monitor e alunos, que busca possibilidades de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, mas, ao mesmo tempo em que focaliza o ensinar, procura também pensar no importante papel do professor que está exercendo a docência, assim como no papel daquele que está se formando.

A monitoria seria um espaço criado para repensar e (re)construir o contexto de formação de professores no sentido de torná-los capazes a atuar de maneira crítica, reflexiva e participativa. Propiciaria à professora-pesquisadora reconstituir-se por meio da co-construção com o aluno-monitor. Entendemos que o trabalho com monitoria poderia evidenciar problemas que demandariam mudanças curriculares, pois, como afirma Moita-Lopes (1996) existe a necessidade de uma mudança curricular que vise a atender às necessidades do mercado, visto que, muitas vezes, o currículo não corresponde ao que o profissional enfrenta ou enfrentará em sua prática.

Pelas parcerias já citadas anteriormente e também pelo interesse da comunidade acadêmica, mudanças curriculares poderiam acontecer em decorrência do trabalho proposto na monitoria, o que lhe atribui uma relevância para além das inquietações da professora-pesquisadora.

A questão do currículo é discutida por outros autores como Cavalcanti e Moita-Lopes (1991), Cavalcanti (1999), Celani e Magalhães (2000), Paiva (2005), que apresentam um panorama em que muitos cursos de licenciatura acabam por formar professores mal preparados devido a: excesso de alunos por turma (como na IES, contexto desta pesquisa); teoria e prática dissociadas; preparação de futuros profissionais, não condizente com o contexto de atuação – sala de aula; tempo curto destinado à Prática de Ensino. Na IES onde trabalho, essa disciplina é chamada de Práticas Curriculares e se caracteriza por uma abordagem de língua focada na transmissão de conhecimento, muitas vezes voltada ao ensino de estruturas gramaticais. Todos esses aspectos configuram o contexto onde está inserido o projeto de monitoria.

Esse quadro descrito esclarece a relevância desta pesquisa, assim como os fundamentos de minhas indagações como professora-formadora. Acredito que a formação pré-serviço de futuros docentes é de primordial importância, levando-se em consideração a construção conjunta de conhecimento no estabelecimento do diálogo entre teoria e prática.

Assim considerado, destaco como objetivo desta pesquisa, analisar como se dá a construção de sentidos-e-significados na relação professor e monitor, no processo de formação de professores no projeto de monitoria.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa foi elaborada em dois momentos. O primeiro momento do trabalho teve como foco a criação do sistema de atividade monitoria, no qual estabelecemos os objetivos da monitoria, o papel do monitor, o papel do professor e as necessidades do monitor e dos alunos na monitoria. Ao buscar respostas a essas indagações, foi possível compartilhar e construir novos significados para nossas práticas. Esse primeiro momento envolveu professora-pesquisadora e aluno-monitor, constituindo-se em uma oportunidade de formação conjunta.

O segundo momento da pesquisa foi direcionado à execução do sistema de atividade monitoria e contemplou a discussão e o planejamento das ações do monitor em sala de aula com os alunos monitorados, assim como o acompanhamento de suas ações e repercussões das ações da professora-pesquisadora.

A monitoria aqui é vista como espaço para a formação tanto do monitor quanto da professora, em sua tentativa de não exercer uma prática pedagógica isolada e descontextualizada, por reconhecer, primeiramente, a importância do papel do professor-pesquisador e, em segundo lugar, por ter a oportunidade de demonstrar tal relevância, ao buscar a construção conjunta de conhecimentos.

Essa busca para entender melhor o contexto de ação, levou-me à elaboração de uma macro-pergunta e de seus subitens:

Como se dá a construção de sentidos e significados na relação professor e monitor no processo de formação de professores, em relação:

1. ao *ensino-aprendizagem de língua inglesa?*
2. ao conhecimento sobre o *ser professor?*

Esta pesquisa está inserida na área de interesse da Linguística Aplicada (doravante LA), ciência social cujas investigações têm por objetivo refletir sobre as questões de linguagem na vida real, para propor caminhos destinados ao acompanhamento dessas questões. Segundo Celani (1992), é justamente essa preocupação social, motivadora de novas investigações sobre a linguagem, o que caracteriza a Linguística Aplicada.

Nessa mesma direção, Moita Lopes (2004, apud Amorin, 2009) acrescenta que a chamada objetividade científica do paradigma modernista é, no atual rumo das pesquisas, “*considerado utópico, já que não há como distanciar o pesquisador – sempre posicionado no mundo em que atua e com sua posição construindo conjuntamente o conhecimento que produz – do objeto de sua pesquisa*” (MOITA LOPES, apud Amorin, 2009, p.121). A Linguística Aplicada se propõe como área híbrida –inter/transdisciplinar – que almeja “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel determinante*” (MOITA LOPES, 2008, p.14), propagando uma perspectiva mestiça ou *Indisciplinar*, como afirma o autor.

A LA *INdisciplinar* pode ser vista como um novo caminho em LA, pautado na intenção de problematizar os ideais modernistas, questionar seus pressupostos e propor novas epistemologias, novas formas de produzir o conhecimento. Como afirma, ainda, Moita Lopes (op cit.), os problemas relativos ao uso da linguagem eram tratados de maneira simplista pela LA modernista, pois os ideais de neutralidade e objetividade apagavam a complexidade das situações estudadas e as imbricações do sujeito nessas situações. A LA *INdisciplinar* propõe-se, portanto, a pensar novas formas de construir o conhecimento.

A noção da LA como um campo inter/transdisciplinar é central para o desenvolvimento desse modo de pensá-la. Preocupados com teorizar sobre questões relacionadas a: onde as pessoas vivem e agem, quais as implicações das mudanças socioculturais, políticas e históricas que tais pessoas experienciam (MOITA LOPES, 2008, p.21), assim como em perceber o sujeito como heterogêneo e em constante transformação, os

pesquisadores da LA *IN*disciplinar lançam mão de leituras em outras áreas do saber que, muitas vezes, apresentam melhores teorizações sobre o sujeito e sua construção identitária pelo discurso.

Nesse sentido, a LA *IN*disciplinar, segundo Fabrício (2008, p.50-51), deve ser encarada como prática problematizadora, que assume suas escolhas ideológicas, políticas e éticas, distanciando-se do ideal de objetivismo científico e neutralidade na produção do conhecimento das práticas modernas. Não se pretende renegar a LA como praticada anteriormente, mas, sim, propor mudanças possíveis, novas direções a se considerar. Não é do interesse desses pesquisadores, no entanto, fundar uma “nova escola” de LA (MOITA LOPES, 2008, p.15), e muito menos propor uma direção obrigatória a ser seguida.

Os ideais de racionalidade e a compreensão de que os significados não são anteriores ao pensamento e ao discurso também são desconstruídos pela LA *IN*disciplinar. A linguagem deve ser focalizada como um produto humano e uma ferramenta social, sendo inseparável do ser humano como sujeito subjetivo, emotivo e que habita um meio social. Por isso, justifica-se a centralidade na linguagem para analisar as transformações nos sistemas humanos de atividade.

Este estudo insere-se, portanto, na Linguística Aplicada, porque é um estudo em que linguagem e formação de professores de língua inglesa estão imbricados, formação esta não apenas linguística, mas também pedagógica e ética. Insere-se, ainda, em um contexto social que se propõe possibilitar a transformação da situação vivida, com a finalidade de beneficiar os sujeitos do contexto pesquisado, ultrapassando os muros da escola, chegando à comunidade circundante, ampliando as possibilidades. A partir desse ponto de vista, esta pesquisa é considerada interdisciplinar, pois caracteriza-se pelo trabalho colaborativo, por uma nova postura do conhecimento que promove um processo dinâmico integrador e, sobretudo, dialógico, que representa a interação de conhecimentos diversos.

Não é possível, portanto, falar em neutralidade na produção do conhecimento proposto no âmbito desta pesquisa, assim como de outras nas Ciências Humanas, porque sou parte do fenômeno analisado e ele é parte de mim mesma, e mais: a realidade é uma construção coletiva cotidiana na qual indivíduos e sociedade se transformam mutuamente no curso de uma inevitável interação.

Para entender, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, a constituição do espaço da monitoria como momento de análise, reflexão e discussão, a fim de co-construir ações transformadoras, utilizo a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) destacando

a forma como os sujeitos constroem conhecimentos por meio de suas ações, realizadas no interior dos sistemas de atividades (ENGESTRÖM, 1999).

Antecipando ao leitor a compreensão sobre essa teoria, ressalto que um sistema de atividade apresenta as interrelações complexas entre o sujeito individual e a comunidade em que atua. Essa relação se constitui com base nos elementos do sistema de atividade:

Sujeito – indivíduo ou grupo de indivíduos cuja atuação é tomada como ponto de partida para a análise;

Objeto – “espaço do problema” para o qual a atividade está direcionada e que é moldado ou transformado em produto-resultado, com a ajuda dos artefatos;

Artefatos – instrumentos ou ferramentas, físicos e simbólicos, externos e internos (instrumentos e signos mediadores);

Comunidade – indivíduos e/ou grupos que compartilham o mesmo objeto da atividade;

Divisão do Trabalho – divisão horizontal das tarefas entre os membros da comunidade e divisão vertical relacionada ao poder e ao status dos sujeitos (divisões essas consideradas igualmente);

Regras – regulam e orientam as ações dos sujeitos no interior do sistema de atividade, podendo ser implícitas ou explícitas.

A TASHC também se destaca, especialmente, no que diz respeito à análise da consciência, por meio de seus constitutivos: as significações sócio-históricas (que configuram a consciência social de um determinado momento histórico) e o sentido pessoal (que caracteriza a consciência individual do sujeito particular), “*duas faces do mesmo processo que, em sua unicidade, configuram o homem na sua integralidade*” (LEITE, 1999, p.9).

A metodologia do presente estudo tem aporte na Pesquisa Crítica de Colaboração, abordagem que, de acordo com Magalhães (2006), propicia a compreensão da atividade de pesquisa como construção de conhecimento em uma atividade social, situada sócio-histórico e culturalmente e, principalmente, mediada pela linguagem. Para a autora, o conceito de colaboração, entendido com base na TASHC (Vygotsky e Leontiev) e na discussão bakhtiniana de linguagem, é central para o desenvolvimento de reflexão crítica na produção de conhecimento sobre questões de ensino-aprendizagem e de produção da consciência crítica.

Uma vez contextualizado o trabalho de pesquisa por mim desenvolvido, e apontadas as questões teóricas centrais a ele relacionadas, passo, a seguir, à apresentação das seções que compõem esta tese.

No capítulo I apresento a **Fundamentação Teórica** que serve de arcabouço para esta pesquisa. Apresento, primeiramente, a Teoria da Atividade e o sistema de atividade monitoria; em seguida, destaco a formação docente em uma perspectiva colaborativa.

No segundo capítulo, intitulado **Metodologia de Pesquisa** – Pesquisa Crítica de Colaboração, descrevo o contexto pesquisado, os participantes e os procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados.

O *Capítulo III* é dedicado à **Análise e Discussão dos Resultados**. Nele, descrevo e discuto os dados selecionados e categorizados, que permitiram a organização das informações e, por conseguinte, a resposta à macro-pergunta de pesquisa.

Finalmente, nas **Considerações Finais**, destaco as contribuições desta pesquisa, assim como minhas reflexões, os limites do estudo ora proposto, além de outras possibilidades de pesquisa para pesquisadores interessados em formação de professores pré-serviço.

CAPÍTULO I: Fundamentação Teórica

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as frases transitórias, mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Mikhail Bakhtin

Com o objetivo de apresentar o arcabouço teórico que embasa o presente estudo, esse capítulo abordará a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que norteará grande parte das discussões neste trabalho. Apresentarei os princípios fundamentais da Teoria da Atividade para a criação e execução do sistema de atividade de monitoria.

1.1 O Sistema de Atividade de Monitoria

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural proposta por Vygotsky (1934/1999) entende o pensamento como elemento culturalmente mediado por meio da linguagem, além de destacar outros conceitos como a interação, a zona de desenvolvimento proximal, os processos de internalização e a apropriação dos conceitos, como também, a constituição dos processos psicológicos superiores.

Sendo o foco desta pesquisa a formação de professores pré-serviço (aluno-monitor) e em serviço (professora-pesquisadora) na elaboração e execução de um projeto de monitoria, é importante analisar a atividade e tudo o que se relaciona à sua execução, levando à construção social dos sentidos-e-significados. Discutirei, portanto, a importância da noção de atividade humana para o contexto da sala de aula; a linguagem como principal ferramenta de mediação; a educação e a formação do professor; e os conceitos de colaboração e de ZPD.

Nesta pesquisa, o projeto de monitoria visa a criar a oportunidade de análise da atividade de ensino no curso de Letras, especificamente do ensino de língua inglesa. A atividade do sujeito, pelo viés filosófico e não a partir do senso comum, é dirigida à concretização do objeto. Este surge sempre em função de uma necessidade, visto que a atividade se resume a qualquer ação e não pode ser compreendida desvinculada da vida do agente que a produz.

A análise da atividade pressupõe o olhar sobre as múltiplas relações que caracterizam a tríade sujeito/ações/contextos sociais, relações estas singulares e coletivas, na medida em que estão pautadas nas significações ali (re)produzidas, transformadas e apropriadas. Essas relações extrapolam os limites das ações em si e as conectam a muitas outras, possibilitando a compreensão dos diversos elementos envolvidos, de outros possíveis e de como todos eles se relacionam. Nesse sentido, Smolka (2000, p.31) ressalta que *“todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações”*.

A compreensão da atividade como discutida pela TASHC, com foco na questão da consciência, é importante para o entendimento das relações humanas em vários contextos: familiar, profissional, educacional, dentre outros. Para o contexto desta pesquisa, é relevante ter em mente que a língua inglesa se constitui como ferramenta de mediação, mas é também o objeto que se quer alcançar e que, justamente por ser parte constitutiva de vários sistemas de atividade (relacionados a: instituição, alunos, professores, dentre outros) com múltiplas perspectivas, acaba por ter, muitas vezes, um caráter idealizado. O que se busca com esta pesquisa é, justamente, partir desse caráter idealizado e conseguir reconceituá-lo, de maneira mais concreta.

O sistema de atividade que constitui o contexto desta pesquisa tem como foco o ensinar-aprender inglês em um projeto de monitoria que vai além do momento aula, num curso regular de Letras. Os sujeitos são os alunos adultos, o aluno-monitor e a professora-pesquisadora. O objeto da atividade de ensinar, que inicialmente tem como foco o conhecimento sistêmico, vai se transformando para focar a formação do aluno crítico, futuro professor.

Assim sendo, o sistema de atividade proposto para esta pesquisa pode ser ilustrado da seguinte maneira:

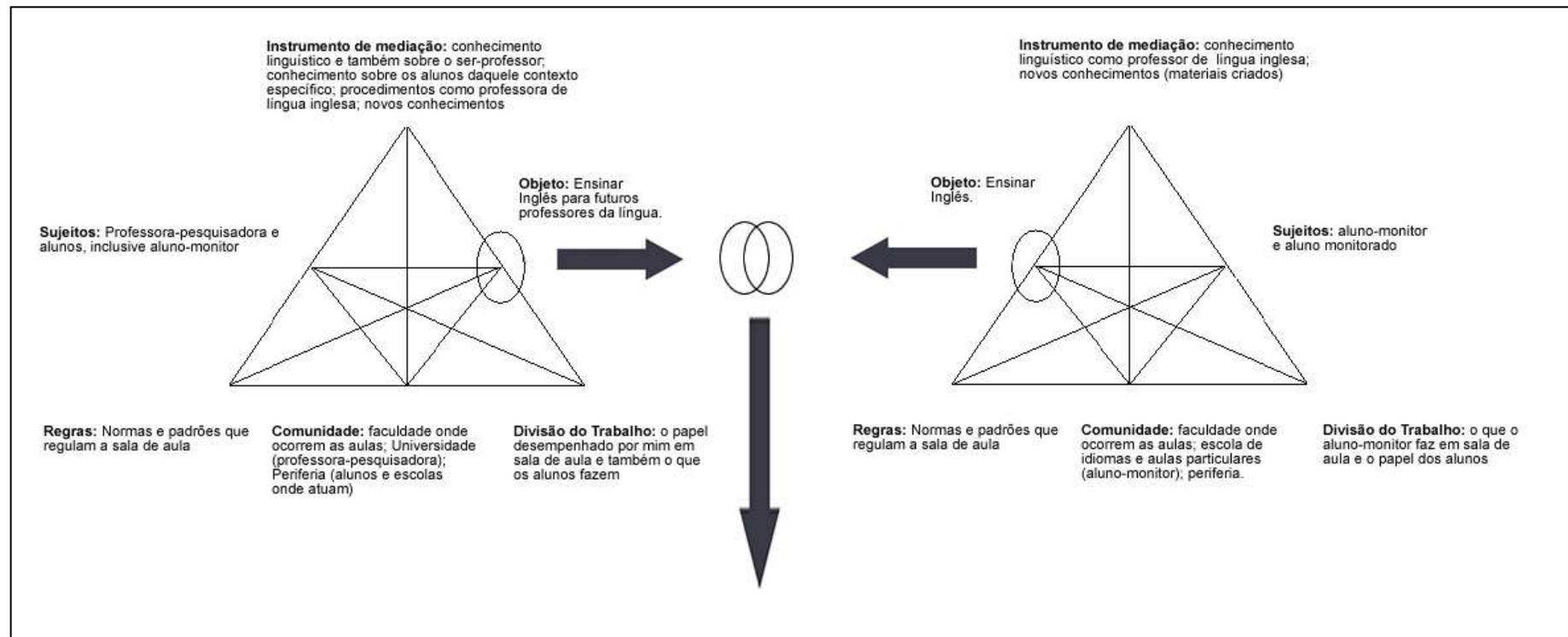


Figura 1: Sistema de Atividade Monitoria, baseado em Engeström (1999).

Para entender a dinâmica do sistema de atividade proposto, discutirei, a seguir, os conceitos centrais da teoria da atividade, essenciais para este trabalho.

1.1.1 Conceitos centrais da TASHC

A teoria sócio-histórico-cultural constitui-se em importante referencial teórico para várias áreas do conhecimento. Muitas são as pesquisas no âmbito da educação, da psicologia social, da sociologia, dentre outros, que fazem uso desse arcabouço para entender melhor não só o ser humano, mas, também, as relações humanas.

A Linguística Aplicada, justamente por ser uma área que trabalha com questões de linguagem e educação, apresenta inúmeras pesquisas com tal referencial. Como exemplos de estudos recentes, podem ser citados: Mateus (2005), que analisa uma rede de sistemas de atividade de aprendizagem colaborativa no processo de formação de professores, com o objetivo de contribuir para a transformação das práticas; Hawi (2005), que investiga os sentidos atribuídos por professores de um curso de Letras à atividade de ensino na universidade; Souza (2008), que, num trabalho com professores de Ensino Médio, examina os sentidos sobre leitura e busca construir novos significados a partir da pesquisa crítica de colaboração, em um processo de formação do professor crítico-reflexivo; Oliveira (2009), o qual discute a colaboração crítica como uma categoria para compreender o desenvolvimento de uma atividade de formação de professores em contexto virtual; dentre outros.

Os trabalhos citados compartilham a mesma base teórico-metodológica desta pesquisa e, além disso, têm como foco a formação de professores pré-serviço (MATEUS, 2005) ou em serviço (HAWI, 2005; SOUZA, 2008; OLIVEIRA, 2009). Todos utilizam o referencial da Teoria da Atividade para a compreensão da atividade como um conjunto de ações orientadas por motivos, visando alcançar determinados objetivos.

Derivada dos trabalhos teóricos de Karl Marx e concebida a partir dos fundadores da escola sócio-histórico-cultural da psicologia russa, que tem como seus expoentes nas décadas de 1920 e 1930, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e A. R. Luria; e, posteriormente, desenvolvida pelos estudos da psicologia e das questões de ensino e aprendizagem, a Teoria da Atividade postula que a consciência sobre o aprendizado emerge a partir da atividade e não como sua precursora. Portanto, dentro dessa perspectiva teórica sobre a aprendizagem por meio da atividade, a principal unidade de análise é histórica e contextualmente determinada pela própria atividade, sendo que nela os artefatos de mediação têm papel central.

Yrjö Engeström (2001) descreve a tradição conceitual da Teoria da Atividade passando por três gerações ou fases. A fase 1 é centrada em Vygotsky, que desenvolveu o conceito vital e central da Teoria da Atividade, a mediação. Essa ideia foi cristalizada no modelo triangular de Vygotsky, comumente expresso como a tríade formada por sujeito, objeto e artefato de mediação. Nos estudos posteriores a essa fase, a inserção dos artefatos culturais nas ações humanas foi revolucionária, porque a unidade básica de análise, a atividade, nessa nova perspectiva superava a separação entre o indivíduo e a estrutura social. O indivíduo não poderia mais ser entendido sem seus meios culturais (ENGESTRÖM, 2001). Entretanto, a unidade de análise permanecia focada no indivíduo.

A primeira geração pode ser representada da seguinte forma:

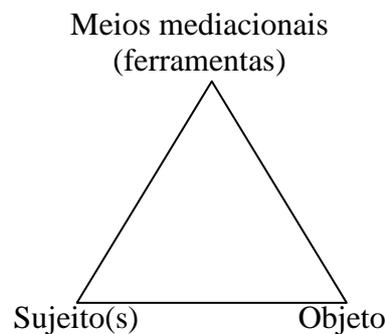


Figura 2: Modelo da Teoria da Atividade da primeira geração. (ENGESTRÖM, apud DANIELS, 2003, p.114)

A segunda fase, formulada por Leontiev, marca a diferenciação entre ação individual e uma atividade coletiva, estabelecendo, assim, nova estrutura para a atividade. Engeström (2001) expandiu a original representação triangular simples utilizada na primeira geração, pois visava representar as influências dos elementos sociais no sistema de atividade. Esse novo esquema permite, então, uma visualização e uma abordagem sistêmica da atividade humana, integrando seus aspectos individuais e coletivos.

Sob essa perspectiva, a realização de análises sobre o comportamento humano somente é válida se forem consideradas as relações de interdependência entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento coletivo, pois não é possível compreender o indivíduo sem levar em conta o seu contexto social, cultural e histórico, como também não é válido considerar o desenvolvimento da sociedade sem a interferência dos indivíduos que dela fazem parte. Assim, elementos como a comunidade, as regras e a divisão do trabalho foram acrescentados ao modelo triangular original e, a partir de então, o sistema de atividade passou a ser representado da seguinte maneira:

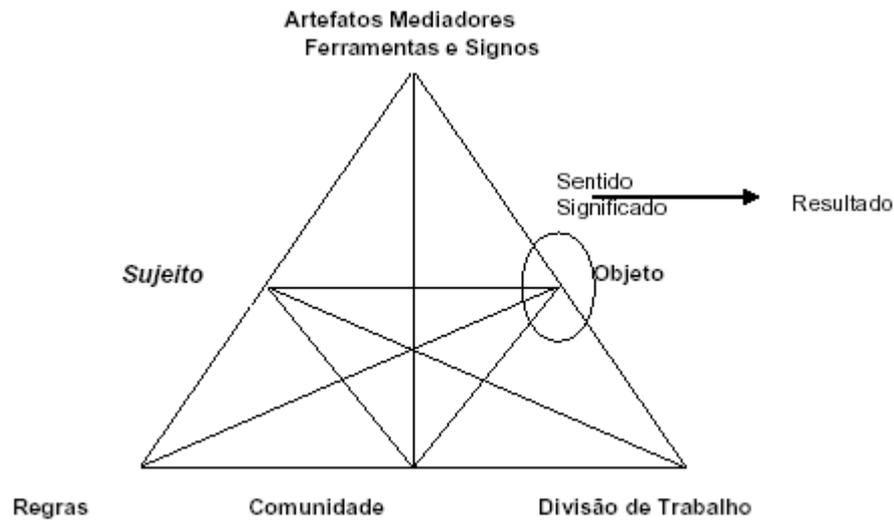


Figura 3: Estrutura de um sistema da atividade humana - segunda geração (ENGESTRÖM, apud DANIELS, 2003, p.119).

A partir daí, a terceira fase se desenvolve com o foco em sistemas de atividades múltiplas e inter-relacionadas. Afirma Engeström (1999) que esse enfoque pode estar relacionado ao resultado de como a tradição foi analisada e recontextualizada no mundo ocidental. Como os estudos sobre a atividade estavam limitados ao brincar e ao aprender entre crianças, no contexto da antiga União Soviética, as contradições da atividade permaneciam como uma questão sensível. Em contextos diferentes e com o foco direcionado para sistemas de atividades múltiplas e inter-relacionadas, a recente geração tornou-se ainda mais sensível à diversidade cultural e, portanto, mais consciente das contradições, reconhecendo o cruzar fronteiras e as próprias contradições como desafios e, ao mesmo tempo, como fatores que impulsionam a atividade e resultam em aprendizagem.

Dessa forma, os desafios centrais para a terceira geração da Teoria da Atividade concentram-se na “*aquisição de novas maneiras de trabalhar colaborativamente*” (ENGESTRÖM, 2001, p.139) e no desenvolvimento de conceitos e instrumentos como fatores determinantes para o diálogo, perspectivas múltiplas e redes desses sistemas entrecruzados (ENGESTRÖM, 2001, p.135). O que diferencia essa geração das anteriores é que ela considera a relação entre os objetos de pelo menos duas das atividades em um sistema, dando origem a um terceiro objeto, comum a elas, como apresentado na ilustração a seguir:

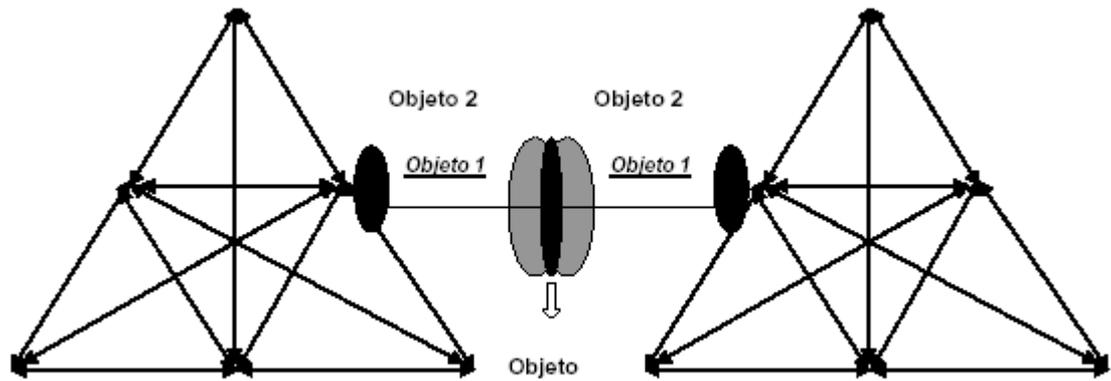


Figura 4: Modelo da Teoria da Atividade de terceira geração (ENGESTRÖM, apud DANIELS, 2003, p.121).

A análise histórica é primordial para a Teoria da Atividade, pois tem a função de identificar os ciclos anteriores do sistema de atividade, caracterizando, assim, suas transformações ao longo do processo.

Na Teoria da Atividade, dois processos básicos são considerados contínuos e interdependentes no desenvolvimento das atividades humanas: a *internalização* e a *externalização*. O primeiro está relacionado à reprodução da cultura, isto é, o ser humano internaliza conhecimentos, conceitos, valores e significados, reproduzindo-os em suas relações sociais. O segundo está ligado à capacidade criativa do ser humano, por meio da qual é possível transformar a realidade vivida. Na externalização, novos instrumentos mediadores são criados, potencializando a superação do processo de reprodução cultural e caracterizando um ciclo expansivo de desenvolvimento.

Esses conceitos elementares da Teoria da Atividade mostram que primeiramente os indivíduos se apropriam do que lhes foi apresentado para, em seguida, lançarem mão de tal construto como ponto de partida para novas atividades. Assim, novas formas de organização social surgem a partir da transformação de uma organização precedente.

No que se refere à internalização e à externalização, observa-se que ambas estão contidas no processo de desenvolvimento dos ciclos expansivos – já que uma nova estrutura de atividade não surge do nada; ao contrário, requer análise reflexiva da estrutura de atividade existente. Em outras palavras, uma deve aprender a conhecer e compreender o que a outra quer transcender. Isso requer apropriação reflexiva dos modelos e ferramentas avançados, culturalmente existentes, que oferecem formas além das contradições internas.

Uma maneira de ilustrar tal ciclo é proposta por Engeström (2001):

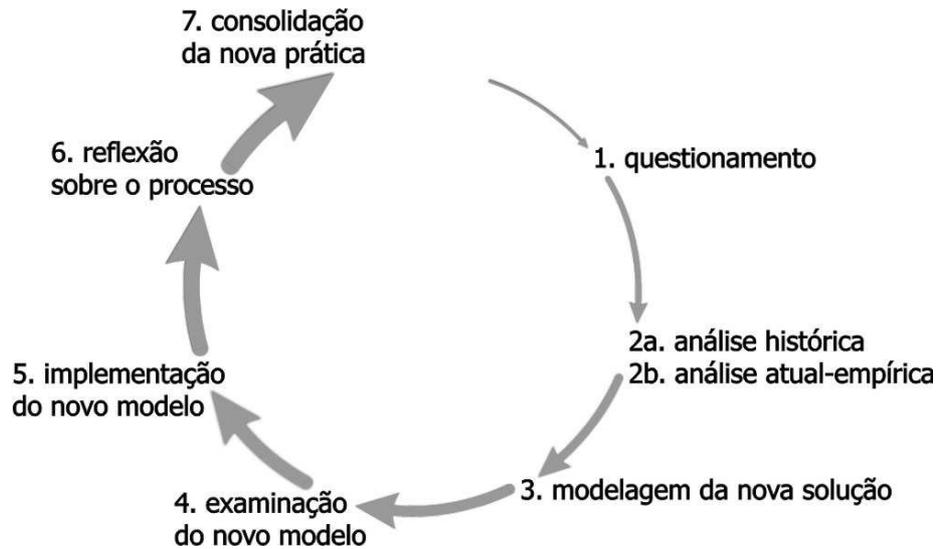


Figura 5: Ações estratégicas de aprendizagem e contradições correspondentes no ciclo expansivo de aprendizagem (ENGESTRÖM, 2001 p.152).

Segundo Engeström (2001, p.139), um ciclo expansivo tem início com o questionamento das práticas aceitas e, aos poucos, se expande, dando origem a um sistema de atividades. No caso desta pesquisa, temos uma adaptação do ciclo expansivo, porque o foco do trabalho não está, assim como sugere Engeström, no conceito de contradições prévias.

No ciclo expansivo, uma nova idéia ou conceito teórico é transformado em um objeto complexo, levando a novas formas de prática. Seu início caracteriza-se pela abstração, que no desenvolvimento do processo converte-se em um sistema de múltiplas manifestações em constante desenvolvimento.

Cada uma das etapas do ciclo pode ser entendida assim:

- 1 -“Questionamento” - é definido por Engeström como o ato de questionar alguns aspectos da prática social; no caso desta pesquisa seria uma crítica, de minha própria parte, em relação a alguns aspectos de minha prática docente perante um contexto desafiador;
- 2 -“Análise das situações” - segundo o autor, envolve transformações mentais, discursivas ou práticas da situação em questão, para descobrir causas ou mecanismos exploratórios. Isso implica olhar para a origem do problema, o que, no contexto desta pesquisa significa olhar para o ensino superior e perceber como o acesso a ele tem mudado em nosso país, levando exatamente ao contexto de ação em que me encontro. Corresponde, ainda, a entender a evolução historicamente situada de todos os sistemas de atividade envolvidos, em sua relação com o quadro atual.
- 3 -“Modelagem” - corresponde à construção de um modelo que explica e oferece uma solução para a situação-problema; no contexto deste estudo, a modelagem corresponderia

à proposta de monitoria como espaço de formação não apenas para a professora-formadora, mas também para o aluno-monitor.

- 4 -“Exame ao modelo” - possibilita perceber sua dinâmica, suas potencialidades e limitações. No projeto de monitoria, caracterizam essa etapa os encontros de formação propostos ao longo de todo o primeiro momento – desde o que se entende por monitoria no contexto real em que a atividade ocorre, o que representa o olhar para as necessidades dos alunos, o que caracteriza o importante papel desempenhado pelo professor, até a escolha de materiais e temas a serem trabalhados.
- 5 -“Implementação do modelo” - corresponde à concretização do modelo por meio de sua aplicação prática; neste estudo, relaciona-se às aulas de monitoria realizadas semanalmente.
- 6 - “Reflexão” - possibilidade de pensar sobre o novo processo e sobre sua avaliação. No projeto de monitoria, a reflexão ocorreu por meio dos encontros de formação e das discussões sobre o que foi positivo, o que precisa ser modificado, as limitações, entre outros aspectos.
- 7 -“Consolidação” - corresponde ao aprofundamento e estabelecimento de uma nova forma de prática; no caso do projeto de monitoria, a consolidação pôde ser observada no espaço de formação mútua, na sugestão de mudanças curriculares, de materiais didáticos e da proposta de um olhar diferente sobre a questão da linguagem e do papel do professor.

O processo correspondente ao ciclo expansivo é explicado por Engeström como uma contínua construção e resolução de tensões e contradições em um sistema de atividade, que envolve objeto, ferramentas mediadoras e as perspectivas dos participantes envolvidos.

Daniels (2003, p.123), retomando as discussões de Engeström, aponta os cinco princípios básicos para a Teoria da Atividade, desenvolvidos por este:

- 1 O sistema de atividade coletivo, mediado por artefato e orientado para o objeto, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade, é assumido como a unidade primária de análise; portanto, ações individuais ou grupais e operações automáticas devem ser interpretadas contra o pano de fundo de sistemas de atividade inteiros.
- 2 O princípio da multivocalidade nos sistemas de atividade implica afirmar que um sistema de atividade apresenta uma multiplicidade de perspectivas, tradições e interesses da

comunidade do sistema. A multivocalidade se multiplica quando são consideradas redes de sistema de atividade que interagem entre si.

- 3 O princípio da historicidade indica que os sistemas de atividade assumem forma e são transformados em longos períodos de tempo.
- 4 As contradições como fontes de mudança e desenvolvimento podem ser entendidas como tensões estruturais historicamente acumuladas nos sistemas de atividades. Assumem um papel central, gerando, entre os sistemas, perturbações e conflitos.
- 5 A possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade se caracteriza como um relevante princípio. Ocorrem tais transformações expansivas quando, em decorrência das contradições, o objeto e o motivo da atividade são reconceituados.

O ciclo expansivo tem início quando os indivíduos participantes de certa atividade coletiva começam a questionar as práticas existentes (por exemplo, práticas culturais prescritivas, historicamente cristalizadas). Tais práticas impelem os indivíduos e o grupo ao confronto com as inconsistências em relação ao estado atual da prática. Entretanto, esses problemas em si envolvem análise das contradições e discussão colaborativa. Além disso, o ato de aprender para superar tais contradições, mais especificamente a modelagem das atividades em novas formas de desenvolvimento, é criado como um projeto coletivo e colaborativo. Num próximo passo, o novo modelo passa a ser verificado e, gradualmente, é colocado em prática. Dessa forma, por meio de avaliação reflexiva, novas práticas passam pelo estágio de consolidação e proliferação.

Nessa direção, a intervenção, na aprendizagem expansiva, tem o propósito de propiciar aos indivíduos espaços para que aprendam e criem novo valor de uso dos objetos. Ao criar esse novo valor de uso, o sujeito pode entender com maior clareza seus objetivos, os motivos que o levaram à atividade, bem como entender a forma como as ações se realizam e por que são realizadas.. Ao abrir as possibilidades criativas desse tipo de valor de uso dos objetos, mais participantes se esforçarão para transformar suas próprias práticas, isto é, a atividade sofrerá uma proliferação social.

Segundo Duarte (2003), a Teoria da Atividade constitui uma abordagem teórico-metodológica multidisciplinar em potencial para a pesquisa educacional. A prática educativa, entendida como atividade na concepção de Leontiev, pode ser definida como um conjunto de ações destinadas a criar oportunidades de aprendizagem. Assim, uma prática educativa constitui um ambiente de aprendizagem. Define-se ambiente de aprendizagem escolar como

um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem; um lugar que se constitui de forma única, na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente.

Para Vygotsky (1930/1998; 1934/1999), a escolarização é vista como uma atividade por meio da qual se adquire o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis nas sociedades letradas, que possibilitam a mediação do aluno com os outros e com o meio ambiente, ampliando a sua ação como ser social. Todavia, essa aquisição não se faz de outra forma senão por meio da aprendizagem dos conceitos das diversas áreas do conhecimento.

Assim sendo, conforme a orientação histórico-cultural, os conceitos científicos são construídos quando o aluno assimila criticamente o conteúdo das ciências e tecnologias, integrando-os à sua prática social cotidiana e não apenas quando os recebe passivamente, sem que sejam problematizadas as situações práticas por meio do conhecimento científico-tecnológico. Daí surge, então, a necessidade de o trabalho docente considerar, na organização das atividades de estudo, a problematização dos conteúdos a serem ensinados.

Durante a resolução de uma situação-problema o aluno precisa se envolver na busca de conhecimentos já internalizados em experiências anteriores, fazendo as devidas conexões até alcançar a construção das respostas para o problema. O conhecimento é construído como resultado da experiência pessoal e subjetiva do sujeito em uma atividade. A atividade precede, portanto, o conhecimento, que é mediado por signos culturais (linguagens, utensílios, tecnologias, meios de comunicação, convenções, dentre outros) e pelas próprias tecnologias, que são artefatos da atividade prática. À medida que esses artefatos mudam, muda também a atividade e, com ela, a consciência dos participantes em um *continuum* que envolve ciclos de aprendizagem.

No âmbito da sala de aula, as atividades pedagógicas devem ser mediadas, prevendo-se a participação ativa dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Ao participar desse processo, o sujeito acaba por ser o resultado de sua própria atividade, orientando-se por determinados motivos que deseja alcançar. É nesse contexto que se integra o ato educativo, no qual o professor é o mediador e para o qual, justamente por ser o mediador, deve planejar atividades envolventes com clareza de motivos e finalidades. Agindo dessa forma, o professor acaba por promover uma aprendizagem eficaz.

Daniels (2003), assim como Duarte (2003), considera o trabalho vygotskyano como uma inspiração para a concepção de espaços sociais de aprendizagem. Segundo Daniels, as pessoas vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender

e transformar o mundo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva, desenvolver as competências do pensar. A escola tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, a qual, por sua vez, é associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar e resolver problemas, em face de dilemas e situações da vida prática.

Portanto, as ações de cada sujeito envolvido no trabalho educativo, constituem-se em objeto de análise, para que possamos conhecer as diferentes dimensões da educação escolar. Nessa perspectiva, a educação escolar é a que tem por objetivo possibilitar aos indivíduos a apropriação dos bens culturais elaborados pela humanidade.

A razão pedagógica está também associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional, cultural.

Passo agora, à visão de linguagem, ferramenta psicológica de organização do pensamento e constituição dos sujeitos.

1.1.2 Linguagem: instrumento fundamental para mediação no mundo

Discutir a linguagem nesta seção remete, inicialmente, à forma como esta é enaltecida por Fazenda (2000, p.54):

A linguagem não é apenas um instrumento, um meio, mas uma revelação do ser íntimo e do lado psíquico que nos une ao mundo e a nossos semelhantes. Essa relação homem-mundo, determinada pela linguagem, é tão fundamental que se a linguagem for desordenada, o universo corre o risco de se achar em desequilíbrio.

Para Vygotsky (1930/1998), a linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento e é ferramenta básica para a construção de conhecimentos. A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada por esse autor como um instrumento, pois ela atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores, tanto quanto outros instrumentos, também criados pelos homens, modificam as formas humanas de vida.

Baseado em Vygotsky, discute-se hoje a constituição do pensamento e a construção do conhecimento, incorporando-se o papel do outro. Discute-se a maneira como aquilo que o indivíduo vê e ouve assume significados. No processo de internalização da atividade, ocorre a mediação pela linguagem e, em tais circunstâncias, os signos adquirem significado e sentido. É o OUTRO, presente e vivo no EU, que consolida todo o desenvolvimento social, cultural e, ao mesmo tempo, o cognitivo do sujeito.

Para Vygotsky (1930/1998), a transição entre pensamento e palavra passa pelo significado; tanto é que o autor afirma: “o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra” (p.190).

A palavra tem um significado dicionarizado e um sentido particular. Esse sentido está ligado a certos enlaces que vão se fazendo a todo o momento, dependendo de operações ininterruptas provocadas pelos sujeitos. Há sempre uma troca, uma intermediação entre os significados emitidos e os sentidos de cada um. Entrecruzam-se o tempo todo afetos, desejos, memórias, emoções. A contextualização confere aos significados das palavras uma significação concreta e particularizada. A enunciação evoca uma história que confere ao enunciado seu sentido e valor.

O sentido pode ser visto como uma soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência, portanto é fluido e dinâmico, é sempre contextual. Já o significado é a zona mais estável e é mais compartilhável entre as pessoas, ou seja, mais social, convencional.

Para Vygotsky, a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Em cada situação de interação, o sujeito está em um momento de sua trajetória particular e traz consigo determinadas possibilidades de interpretação do material que obtém do mundo externo. De acordo com o autor:

para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente - também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VYGOTSKY, 1930/1998, p.157).

Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais, ou menos, do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado. Na concepção de Vygotsky sobre o significado e o sentido da palavra é possível verificar uma conexão entre aspectos cognitivos

e afetivos. Para ele, a vida emocional está intimamente ligada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência, de um modo geral.

Prosseguindo com essa discussão, Vygotsky afirma que a afetividade humana encontra-se entre as funções psicológicas superiores. Ele defende a existência de interconexões funcionais, por meio das quais os sentimentos são atravessados pelos pensamentos, os pensamentos são permeados pelos sentimentos, e estes acontecem a partir dos e nos processos volitivos. Sob esse prisma, a função psicológica que potencializa as demais é a vontade.

Além da vontade, Vygotsky chama a atenção para o papel das necessidades, dos motivos e da personalidade na constituição humana. Em toda vivência está presente uma ou mais necessidades. As necessidades se integram entre si, formando os motivos, e cada motivo é uma combinação particular de sentidos subjetivos, organizados nas mais diversas áreas de atividade humana (GONZÁLEZ REY, 2000).

O pensamento não nasce de outro pensamento, mas da consciência humana que o motiva e, devido a isso, a análise psicológica do enunciado só chega ao final quando descortina o plano interior do pensamento verbal, que é a sua base afetivo-volitiva. As dimensões do afeto e da cognição estão relacionadas e não podemos separar a vida emocional dos outros processos psicológicos e do desenvolvimento da consciência. O estudo e a análise do pensamento e da linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Por isso, a palavra é considerada o microcosmo da consciência humana.

Assim como Vygotsky (1930/1998; 1934/1999), Bakhtin (1929/1999) considera a linguagem como uma ferramenta psicológica de organização e constituição dos indivíduos. Os dois autores destacam os fatores sociais – entre eles a educação escolar – como fundamentais na constituição da consciência. Para Bakhtin (1929/1999), a linguagem é um processo criativo ininterrupto, que se concretiza por intermédio das interações sociais. E mais: todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua e, por ser a linguagem um instrumento regulador das relações sociais, esta não pode ser analisada descontextualizadamente.

Ampliando a discussão sobre linguagem, Bakhtin (1929/1999) postula a noção de “dialogia”, fundamental em toda a sua teoria. Para ele, a noção de dialogia é relevante para a compreensão dos processos mentais e sociais humanos. O dialogismo implica sempre uma interação entre o falante e o ouvinte e, à medida que essa interação progride, ocorre a apropriação do discurso por parte dos interactantes. Dessa forma, qualquer enunciação produzida por seres humanos só pode ser compreendida se entendermos sua relação com

outras enunciações. Antes do processo de apropriação discursiva, a linguagem e as enunciações produzidas pertencem a várias outras pessoas, em determinados contextos sociais. Tais enunciações, quando proferidas, revelam as intenções dos sujeitos.

Segundo Bakhtin (1929/1999), todo discurso é constituído por várias “vozes”, por outros discursos dos quais nos apropriamos para utilização segundo nossos próprios propósitos. Essa apropriação de vozes foi denominada por Bakhtin como “ventriloquismo”, processo no qual uma voz fala por meio de uma outra voz, ou tipo de voz, encontrada em uma linguagem social (WERTSCH e SMOLKA, 1993, p.129).

Pensar em uma relação dialógica remete-nos à noção de que o ‘eu’ nunca é individual, mas social. Mais especificamente, em seus escritos, Bakhtin (ano, p.000) aborda os processos de formação do ‘eu’ por meio de três categorias: o eu-para-mim, o eu-para-os-outros, o outro-para-mim. Se a noção do eu nunca é individual, a consciência é, portanto, um fato social e ideológico. A realidade da consciência é a linguagem. Desse ponto de vista, tem-se que o verbal influencia a percepção da realidade e os fatores sociais determinam o conteúdo da consciência.

A partir do conjunto dos discursos que atravessam o indivíduo ao longo de sua vida, é que se forma a consciência. O mundo que se revela ao ser humano se dá pelos discursos que ele assimila, formando seu repertório de vida. Pelo fato de a consciência ser determinada socialmente, não se pode inferir que o ser humano seja meramente reprodutivo. O que pode ser ressaltado é, portanto, a criatividade do sujeito humano: ele é influenciado pelo meio, mas se volta sobre o próprio para transformá-lo.

Buscando relacionar o pensamento bakhtiniano à sala de aula, Maclean (1994) explora a aplicabilidade das teorias discutidas por Bakhtin quando relacionadas à análise das atividades que ocorrem em sala de aula. Segundo ele, o discurso da sala de aula é o lugar para a recontextualização dos elementos dos discursos externos e o conceito de “dialogismo” sugerido por Bakhtin proporciona uma explicação proveitosa desse processo. Para Maclean (1994, p.237),

a aprendizagem ocorre quando atividades e discursos externos são retomados pelos alunos que os transformam e os incorporam à prática da sala de aula. O discurso escolar é baseado em uma amálgama de discursos derivados do mundo exterior que são modificados através do contato com a sala de aula.

Tanto Vygotsky quanto Bakhtin destacam o valor fundamental das interações sociais como o processo dialético responsável pela dinâmica nas transformações da sociedade ao

longo da história, considerando os sujeitos seres ativos e participativos nesse processo. Por ser um processo dialético, toda interação pressupõe um outro, que pode ser um outro sujeito ou um objeto do conhecimento. Todavia, o conhecimento, na perspectiva desses autores, é construído na interação, que se dá pela ação do sujeito sobre o objeto e é mediada pelo outro por meio da linguagem. Surge, a partir daí, a idéia de um sujeito interativo que provoca e promove o desenvolvimento do outro e de si próprio. Assim, as mudanças de comportamento e sua evolução dependem da convivência do sujeito com outros, num processo dialético.

No entanto, Bakhtin (1929/1999) ressalta a necessidade de compreender significados e enunciações a partir da perspectiva de como as vozes entram em contato. Dialogicamente tomamos a enunciação do outro como estratégia de pensamento propiciadora de negociação e, conseqüentemente, como criação de significado. O processo de compreensão se dá no estabelecimento de relações significativas entre o que o indivíduo sabe, seu conhecimento de mundo e aquilo sobre o que se fala, além de integrar informações pré-existentes que podem, ou não, ser modificadas.

A teoria bakhtiniana é, portanto, de grande valia para este estudo, uma vez que procurei analisar as interações entre professora-pesquisadora e aluno-monitor na construção de um projeto de monitoria, as influências em nossas práticas discursivas, e como essas ocorrências interativas acarretavam mudanças para a prática da sala de aula.

Tomando por base a importância da linguagem para a formação da identidade e da constituição dos sujeitos, também é importante destacar o papel que ela pode desempenhar, relacionado ao fator de exclusão ou inclusão social. O conceito de inclusão linguística foi cunhado pelo grupo de pesquisa do qual eu, a professora-pesquisadora, faço parte: *Inclusão Linguística em Contextos de Atividades Educacionais (ILCAE)*. Para o grupo, a concepção de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) envolve desde dificuldades de aprendizagem decorrentes de necessidades físicas, psicológicas, mentais, comportamentais (violência, liberdade assistida), emocionais, até a superdotação – sempre focalizando a questão da linguagem, que pode tanto incluir quanto manter em estado de exclusão as pessoas envolvidas. O que se quer dizer com isso, portanto, é que através do questionamento da linguagem utilizada *na, com e para* a escola, se espera problematizar o *status quo* e promover espaços de transformação da escola, que enfatizem a formação cidadã.

A educação linguística desempenha papel primordial na diminuição das disparidades entre os vários grupos sociais. No caso específico deste estudo, a inclusão linguística proposta se dá por meio do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Na verdade, o grande impasse está na tradição do ensino de língua inglesa desvinculado das questões sociais, culturais, históricas

e político-econômicas. O que se pretende é que, à medida que os alunos tenham acesso crítico a essa língua, eles também aprendam a criticar o mundo.

Uma maior preocupação com o contexto sócio-histórico-cultural da língua faria que as pessoas pudessem aprender o idioma, refletindo, ao mesmo tempo, sobre suas condições de existência. Não há como ensinar uma língua sem o estabelecimento de relações com a cultura dos países que a falam. Nessa direção, é preciso que se estabeleça a relação da disciplina com o contexto sócio-cultural, sempre amparando o conteúdo a ser trabalhado. O aumento na qualidade da educação linguística, não apenas de língua inglesa, mas também de língua materna e de outras línguas estrangeiras, é fator crucial de inclusão para a sociedade contemporânea.

Passo, a seguir, à discussão da divisão do trabalho e do papel de professor e alunos no sistema de atividade monitoria.

1.1.3 Divisão de trabalho: o papel de cada sujeito na atividade

A divisão do trabalho revela o papel que cada um desempenha na atividade. As ações do sujeito nessa direção caracterizam a relação de poder com o objeto/objetivo da atividade, ou seja, é possível perceber e analisar os papéis dos sujeitos e suas posições hierárquicas na construção do objeto. Dessa forma, podemos dizer que a divisão do trabalho tem implicações sociais que também se aplicam ao contexto escolar. No contexto da sala de aula, a construção do conhecimento pode ocorrer de maneira colaborativa ou imposta por uma das partes, dependendo da divisão de trabalho e dos papéis desempenhados pelos envolvidos - alunos e professor.

O professor é visto como o agente mediador do processo, aquele que propõe desafios aos seus alunos e os ajuda a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando a eles atividades em grupo, sugerindo que aqueles mais adiantados possam cooperar com os demais. Por meio de intervenções o professor poderá contribuir para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas, ou para a criação de zonas de desenvolvimento proximal em seu grupo de alunos.

O conhecimento do processo que o aluno realiza mentalmente é fundamental, pois o desempenho correto nem sempre significa uma operação mental bem realizada. É importante que o professor conheça o processo que o aluno utiliza para chegar às respostas. Do mesmo modo, conhecendo esse processo, e intervindo, provocando, estimulando ou apoiando, quando

o aluno demonstra dificuldade num determinado ponto, torna-se possível trabalhar funções que ainda não estão de todo consolidadas.

Quando não consideramos essas funções que se encontram em processo de consolidação, deixamos de atuar na zona de desenvolvimento proximal, caracterizada inicialmente por Vygotsky como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Esse é o espaço do conflito entre os planos individual e social, responsável pelo movimento em busca de desenvolvimento. Em outras palavras, por meio de experiências compartilhadas de aprendizagem, atua-se nessa zona de desenvolvimento proximal, de modo que funções ainda não consolidadas venham a amadurecer. Portanto, o nível de desenvolvimento mental de um aluno não pode ser determinado apenas pelo o que ele consegue produzir de forma independente. É necessário conhecer o que ainda não consegue realizar, muito embora ainda necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo.

O indivíduo, segundo Vygotsky (1934/1999), tem papel ativo na construção do conhecimento e, para melhor compreender o processo pedagógico, é necessário conhecer esse sujeito histórico. Além disso, para que ocorra uma aprendizagem significativa, é preciso que se tenha em mente como se dá esse processo. A aprendizagem escolar implica apropriação de conhecimentos, exige planejamento constante e reorganização contínua de experiências significativas para os alunos. Nessa direção, vale ressaltar que o processo de construção de conhecimentos passa a ter uma relevância vital e deve ser considerado tão importante quanto o produto.

O contexto em que vivemos hoje exige que o professor se assuma como um profissional capaz para atuar em âmbitos diversos: humano, social e político, tomando partido e não sendo omissivo ou neutro. Posicionando-se dessa forma, pode ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica capaz de superar o *sensu comum*, sem, todavia, desconsiderá-lo. Para isso, antes de tudo, é necessário conhecer a sociedade na qual atua e o nível social, econômico e cultural de seus alunos e alunas. O professor precisa ainda entender que a análise de seu contexto deve ser uma análise dialética, pois não há conhecimento absoluto e tudo se encontra em constante transformação.

Gadotti (1998) afirma que todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absolutos: há apenas uma relativização do saber ou da ignorância. Por isso, os professores não podem se colocar na posição de seres superiores, que ensinam um grupo de ignorantes; devem, sim, colocar-se em posição humilde, como quem comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. O papel da escola, nesse contexto, é

o de elevar o nível de instrução dos indivíduos e prepará-los a uma participação ativa na vida democrática.

Um dos caminhos para entender a dimensão desse percurso é a prática reflexiva. Vários trabalhos envolvendo as práticas de professores têm se debruçado sobre a questão da reflexão (ALARCÃO, 1998; SCHÖN, 1998; LIBERALI 1994, 1999 e 2004; MAGALHÃES 2001, 2004 e 2007; SMYTH 1992, PERRENOUD, 2002; dentre outros) e todos têm como foco a investigação e a crítica do professor sobre seu papel na sala de aula e também fora dela, observando as estruturas institucionais em que essa prática está inserida, refletindo sobre a mesma para compreender que o professor é um agente transformador da sociedade. Para que isso aconteça, no entanto, é preciso que haja distanciamento por parte do professor, processo difícil, mas crucial para a análise, a crítica e a transformação de suas práticas.

A reflexão é, dessa forma, primordial no processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com Dewey (1993), ela é um processo ininterrupto, que tem como principal objetivo a transformação de atitudes por meio da tomada de ações e, por conseguinte, das consequências às quais essas ações conduzem.

Para que esse desencadeamento seja possível – agir, refletir, transformar - é necessário que o professor se veja como “outro”, distanciando-se para poder ter consciência de si mesmo (VYGOTSKY, 1930/1998). A consciência, segundo o autor, é fundamentalmente social e para podermos ter consciência de nós mesmos, dependemos da relação que estabelecemos com nossos pares, que agem como mediadores do conflito que desencadeia o processo de tomada de consciência sobre nossas ações.

Kemmis (1987), focalizando a reflexão crítica, que se preocupa com os interesses sociais, culturais e emancipatórios do sujeito, define o refletir crítico como uma maneira de explorar conscientemente a natureza social e histórica de nossas relações como agentes no processo educacional. Dessa forma, falar em reflexão não envolve apenas o pensamento crítico, mas também a tomada de consciência sobre as ações, através da participação nas atividades sociais e do posicionamento do sujeito nas questões envolvidas. Segundo o autor, para refletir criticamente, o ser humano opta por participar de um processo aberto de disposição de espírito, como integrante de uma atividade social que, se bem sucedida, pode tornar públicas as consequências da reflexão crítica.

Perrenoud (2000) acrescenta que a prática reflexiva, a profissionalização, o trabalho em equipe e por projetos, a autonomia e a responsabilidade crescentes, as pedagogias diferenciadas, a centralização sobre dispositivos e sobre as situações de aprendizagem serão as novas bases norteadoras para o docente, no desempenho de suas funções.

Pimenta e Ghedin (2005, p.28), além de evidenciarem a contribuição do processo reflexivo para a prática docente, também apresentam alguns problemas em relação ao individualismo da reflexão: a ausência de critérios externos, potencializadores de uma reflexão crítica; a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas; a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e sua restrição nesse contexto. Zeichner (1998), assim como Pimenta e Ghedin (2005), indica que a atitude isolada de professores contribui muito pouco para avanços na transformação da realidade escolar. Professores terão dificuldades em avançar reflexivamente sobre a ação, se ela não for compartilhada, verbalizada, debatida.

O uso e a apropriação do conceito de reflexão, segundo Pimenta e Ghedin (2005), estão ancorados em contextos outros que não o de nosso país, e que, conseqüentemente, não refletem a realidade do professor no Brasil. Por isso, a autora sugere a superação identitária dos professores: de reflexivos a intelectuais críticos e reflexivos.

Os professores como intelectuais são necessários neste momento em que, segundo Giroux (1997, p.163), é preciso tornar o político mais pedagógico e o pedagógico, mais político. Aarão (2003) já discutiu essa mesma questão, afirmando que o pedagógico mais político insere a educação na esfera política, entendendo a escolarização como luta em torno do significado das relações de poder. A reflexão e a ação crítica dos alunos tornam-se partes de um projeto social calcado na superação de injustiças econômicas e sociais. O político mais pedagógico, em que os alunos são tratados como agentes críticos, questionando como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando o diálogo crítico e afirmativo procurando tornar o conhecimento curricular significativo, crítico e emancipatório.

Os professores precisam ainda desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica com a da possibilidade, de forma que os educadores reconheçam que podem promover mudanças dentro e fora da escola, ao mesmo tempo, e que devem trabalhar para a formação de cidadãos autônomos e reflexivos, capazes de lutar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária (AARÃO, 2003).

Ao discutir a união da linguagem crítica com a da possibilidade, Giroux (1997, p.145) aponta o educador Paulo Freire como um intelectual transformador, como aquele que primeiramente propôs essa junção. O ideal de educação, na visão de Freire, refere-se a uma nova forma de política cultural de mudanças, representando uma luta em torno das relações de poder. A educação tomaria a reflexão crítica e a ação como parte de um projeto social, na tentativa de humanização da vida de todos os cidadãos.

Dessa forma, o papel do professor na promoção de uma aprendizagem significativa tem início na clareza que ele tem a respeito da concepção social da educação e,

consequentemente, do seu próprio papel social. Somente a consciência e o compromisso com esse papel vão dar forma a um projeto real de sociedade, no qual se inserem e se inter-relacionam cidadãos mais ou menos críticos, mais ou menos engajados, e enfim, mais ou menos conscientes.

Promover a aprendizagem significativa é parte de um projeto educacional libertador, que visa à formação de homens conscientes de suas vidas e dos papéis que representam nelas. É impossível ensinar liberdade, cerceando idéias, oprimindo participações e ditando verdades. Apercebermo-nos dessas atitudes é essencial para que iniciemos um real processo de transformação da nossa prática (AARÃO, 2003). De minha parte, a indagação a ser feita é: Como isso pode ocorrer nas aulas de língua inglesa, foco desta pesquisa?

Dado o desenvolvimento teórico até agora apresentado, é importante entender o processo reflexivo que conduz a novos sentidos-e-significados sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa, propiciando o desenvolvimento de novas concepções de ensino, bem como compreender o que se concebe por aprendizagem contínua e pela busca de solução de problemas de maneira colaborativa.

Nesse sentido, vale ressaltar que o objeto da atividade é, pois, móvel, sendo deslocado durante a atividade, passando do estado inicial para um objeto coletivamente significativo. Daí advém a importância dos sentidos-e-significados atribuídos ao objeto/motivo da atividade.

1.1.4. Do conceito de *representação social* aos *sentidos-e-significados*: objeto deslocado na atividade

Nesta seção, apresentarei o percurso teórico percorrido por mim desde o conceito de representação social, que utilizei em minha pesquisa de mestrado, passando à importância dos sentidos e significados e seu dinamismo em um sistema de atividade, para chegar à proposta de sentidos-e-significados (grafados desta forma) como importante ferramenta de análise.

Em Aarão (2003), utilizei o conceito de representação social desenvolvido por Serge Moscovici (1984) em sua obra "*The phenomenon of social representation*", que diz respeito a teorias ou ciências coletivas destinadas a interpretação do real. Entende-se como *representações sociais* as concepções ou conhecimentos que o sujeito possui a respeito de objetos ou eventos (materiais ou abstratos). Esses conhecimentos ou concepções dirigem ou orientam o comportamento e as ações do sujeito.

Moscovici (1984) faz referência ao que ele denomina de pensamento primitivo e pensamento científico moderno, sendo o primeiro baseado no poder ilimitado da mente em configurar a realidade e o segundo, no poder limitado dos objetos em relação a formar o pensamento. No pensamento primitivo, o pensamento é visto como uma forma de agir na realidade; já para o pensamento científico moderno, o pensamento é considerado uma reação à realidade. A grande diferença, segundo o autor, está no fato de que a mente primitiva teme as forças da natureza, enquanto a mente científica teme as forças do pensamento. O autor ressalta, ainda, que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como se crê, uma vulgarização das partes de uma dada ciência, mas, sim, a formação de outro tipo de conhecimento, adaptado a outras necessidades e obedecendo a outros critérios, num determinado contexto.

Para Moscovici (op cit.), todos nós temos a necessidade de avaliar os seres e os objetos corretamente, mas, há distorções e tendências em relação a um modelo e às regras que são consideradas como norma. Falhamos em perceber o que está perante nossos olhos, por causa de uma fragmentação pré-estabelecida da realidade, que torna “visíveis” algumas coisas e outras não. Fatos que tínhamos como verdades, de repente tornam-se ilusões, pois podemos mudar da aparência para a realidade por meio de alguma noção ou imagem. Finalmente, nossas reações aos eventos ou respostas a estímulos estão relacionadas a uma dada definição, comum a todos os membros de uma comunidade. Dessa forma, no que se refere à realidade,

as representações são tudo o que possuímos e às quais nossos sistemas perceptivo e cognitivo estão ajustados. Nas palavras do autor, uma vez que você tenha concordado em “adentrar-se no sistema” você já está pegando: você aceita a imagem como realidade (MOSCOVICI, 1984, p.6).

Como as representações interferem em nossa atividade cognitiva?

- Criam uma convenção dos objetos, pessoas e eventos que nós encontramos, e nós obrigamos esses objetos e pessoas a assumirem uma dada forma, a entrar em uma dada categoria; na verdade, a se tornarem idênticos aos outros. Assim sendo, a mente é formada por nossas representações, língua e cultura. Pensamos através da linguagem e organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que é condicionado tanto por nossas representações, quanto por nossa cultura (AARÃO, 2003).
- São prescritivas, impondo-se de maneira irresistível. Nosso modo de pensar depende das representações, pois estas são entidades sociais que circulam através das várias esferas das atividades humanas. Elas são forçadas e impostas sobre nós, são transmitidas, e são o produto

de toda uma sequência de elaborações e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo; constituem a proeza de sucessivas gerações.

Tomando por base as afirmações acima, concluímos que todas as interações humanas pressupõem tais representações sociais, sendo estas capazes de influenciar o comportamento do indivíduo, de agir como objetos materiais, pois são o produto de nossas ações e comunicações.

Moscovici (1984) sugere que as representações sociais sejam então vistas como uma maneira específica de entender e de comunicar o que nós já sabemos, reproduzindo o mundo de maneira significativa. Nesse contexto, representação é igual a imagem/significado, ou seja, toda imagem é equiparada a uma idéia e vice-versa.

As representações restauram a consciência coletiva e dão a ela forma, explicando os objetos e eventos para que eles possam se tornar acessíveis a todos e coincidir com nossos interesses imediatos. Tudo aquilo que não consideramos interessante e importante, simplesmente tratamos de maneira negativa e taxamos como algo “irreal”.

Por que existe a necessidade de criar tais representações?

- O indivíduo ou grupo procura criar imagens ou formar sentenças para expressar suas intenções ou ocultá-las, sendo tais imagens ou sentenças distorções subjetivas de uma realidade objetiva.
- Por uma questão de desigualdade, todas as ideologias e conceitos de mundo são meios de resolver tensões devido a falhas ou falta de integração social.
- Por uma questão de controle, criamos representações para filtrar informações derivadas do meio e, assim, controlar o comportamento do indivíduo.
- Para Moscovici, a função das representações é tornar algo não familiar em algo familiarizado. Segundo o autor,

o que não é familiar atrai e intriga os indivíduos e a comunidade, enquanto que, ao mesmo tempo, causa alarde, os obriga a tornar explícitas as suposições implícitas que são a base do consenso. Esta “não exatidão” preocupa e ameaça (...) O medo do que é estranho (e do domínio de estranhos) é profundamente enraizado (MOSCOVICI, 1984, p.25).

Nossas representações são, portanto, o resultado de um constante esforço para tornar comum e real algo com o que não estamos familiarizados. Elas vão além do que é imediatamente dado na ciência ou na filosofia, da classificação de fatos e eventos; são elaboradas coletivamente nas interações sociais em um determinado tempo e cultura e em um espaço próximo. Mas, representar socialmente uma coisa significa reconstituí-la, retocá-la,

modificar-lhe o texto. Para o autor, *“toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido”* (MOSCOVICI, 1984, p.11).

As representações são tidas como sociais pelo fato de contribuírem para os processos de formação de condutas e das comunicações sociais, para os processos formadores de orientação das comunicações e dos comportamentos. São, ao mesmo tempo, um produto e um processo de cristalização desse social, tendo, entre outras, as funções de elaboração de comportamento e de comunicação entre os indivíduos. Enquanto produto, Moscovici observa que as representações sociais se revelam em três dimensões nos sujeitos e grupos que permitem apreender o seu conteúdo e sentido, manifesto através de atitudes, informações e do próprio campo de representação. Enquanto processo, elas dependem dialeticamente dos mecanismos de objetivação e ancoragem.

A objetivação diz respeito à materialização dos conceitos ou concepções. Seria o que há de mais forte e mais arraigado na representação social, enquanto que a ancoragem diz respeito aos aspectos maleáveis da representação social, que podem ser objetivados ou não. O termo “ancorar” corresponde, segundo o autor, a classificar e nomear alguma coisa. Coisas que não estão classificadas e não estão nomeadas são alienígenas, não existentes e, ao mesmo tempo, ameaçadoras. *“Ao classificarmos, nomearmos, somos capazes de imaginar, representar. Na verdade, a representação é basicamente um sistema de classificação e denotação, distribuindo categorias e nomes”* (MOSCOVICI, 1984, p.30). É evidente que o fato de nomear não é uma atividade puramente intelectual mas, sim, uma operação relacionada a uma atitude social, ditada pelo senso comum, nunca devendo ser ignorada.

A objetivação é, como diz Moscovici, a descoberta da qualidade icônica de uma idéia ou ser impreciso, para reproduzir um conceito em uma imagem. Desta forma, a sociedade faz uma seleção daquilo ao qual concede poderes figurativos de acordo com suas crenças e estoque pré-existente de imagens. O autor cita um exemplo que ilustra bem sua afirmação: faz referência à aceitação de um novo paradigma, dizendo que tal aceitação não se deve apenas ao fato de um forte “arcabouço”, mas, também, à afinidade desse paradigma com os paradigmas correntes. Como a representação não é estática, novos elementos vão surgindo e abalando ou não os conceitos ou concepções já arraigadas no sujeito. Isso pode ocorrer com o professor, considerado um dos focos desta pesquisa.

O instrumental teórico das representações sociais propicia o estudo do pensamento e das condutas de pessoas e grupos, uma vez que permite a compreensão dos sistemas

simbólicos que, afetando os grupos sociais e as instituições, afetam também as interações cotidianas na sociedade como um todo e em determinados segmentos dessa sociedade.

É possível estabelecer alguns paralelos entre as obras de Moscovici e Vygotsky. Em seus estudos sobre os fenômenos de comunicação e ideologia, o primeiro autor concebe o olhar psicossocial como uma relação entre três termos: **sujeito** individual - **sujeito** social – objeto, o que pressupõe uma **mediação** constante. Ele considera que o **objeto** constrói o **sujeito** da mesma maneira que **sujeito** constrói o **objeto**. Dessa forma, **sujeitos e objetos** são tão imbricados um no outro, que é mais sensato tratá-los conjuntamente do que tentar isolá-los.

Para Moscovici (1984), diferentes grupos ou categorias de indivíduos estão mobilizados em torno de um objeto, cujo **desejo** (a **necessidade**) nutre a dinâmica intergrupos e garante a manutenção da comunicação. Para ele, a interação dos grupos mobilizados em torno de um dado objeto, num dado período, deixa os seus rastros na **linguagem**. Por isso, Moscovici preconiza um exame atento dos traços linguísticos contidos no que ele chama de “pacotes de discurso”, com o objetivo de identificar o que os motiva e o que eles inauguram num momento histórico dado, numa situação dada, em respeito a um dado objeto.

Tentei, até aqui, mostrar a relevância, para Moscovici, do sujeito, e sua relação com o objeto, movido por uma necessidade. Procurei, ainda, mostrar como a linguagem se apresenta para o autor, apontando conceitos que nos remetem à Teoria da Atividade, base teórico-filosófica desta pesquisa.

Assim que iniciei meus estudos para o doutorado, tive a oportunidade de participar de discussões sobre os conceitos de sentido e significado, que tinham por base a teoria sócio-histórico-cultural. Foi então que, a partir de leituras e aprofundamentos, passei a me interessar pelo arcabouço propiciado pela análise dos sentidos e significados e pelos desdobramentos possíveis a partir dessa análise. Conseqüentemente, alguns autores serviram de base para que eu adentrasse em tais conceitos que, apesar de não terem sido elaborados para a pedagogia e para o contexto de sala de aula especificamente, oferecem idéias importantes para a educação. Vejamos, portanto, o que seriam os sentidos e significados.

Vygotsky (1934/1999), Leontiev (1983) e Luria (1976) distinguem os termos sentido e significado. Com formulações distintas, eles entendem por **significado** a significação convencional atribuída aos signos pela sociedade. Por **sentido**, eles entendem a significação que esses signos – articulados em um contexto discursivo – têm para cada um dos interlocutores. Em outras palavras, o sentido é aquilo que uma palavra ou, mais propriamente, um discurso evoca no sujeito e que tem a ver com a história de sua experiência de vida

pessoal – o que não significa que não seja social, pois toda experiência humana é social por natureza.

Leontiev (1983) argumenta que o estudo da consciência deve compreender a própria formação das relações vitais dos homens em suas condições sociais e históricas concretas. O autor salienta ainda que é necessário entender a consciência como um reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente, constituindo a linguagem na forma sob a qual opera a consciência. Para ele, a estrutura da consciência caracteriza-se pela relação estabelecida entre significação (ou significado) e sentido.

Luria, assim como Vygotsky e Leontiev, entende significado como uma produção histórica, resultado das relações objetivas estabelecidas pelo homem e concretizadas pela palavra. Para ele, o significado é um sistema estável de generalizações que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Já o sentido, de acordo com o autor, é o significado individual da palavra separado deste sistema estável.

Segundo Vygotsky (1930/1998), o significado da palavra é uma construção simbólica da realidade social, caracterizado por sua origem convencional e de caráter estável. Já o sentido pode ser compreendido como a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência, sendo determinado por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência.

O debate sobre a questão do sentido pode ser considerado uma forma de reiterar as particularidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito, em relação à exterior, uma vez que o predomínio dos sentidos sobre os significados da palavra na linguagem interior seria uma forma de ilustrar a relação entre pensamento e linguagem.

A questão fundamental do debate ora proposto encontra-se, pois, no pressuposto de que o sentido seja concebido como acontecimento semântico particular, constituído por meio de relações sociais, em que uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada. A partir disso, estabelecem-se novas possibilidades relativas à compreensão dos próprios processos de significação à luz da perspectiva histórico-cultural. Vygotsky (1934/1999, p.465), afirma que:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

A noção do sentido faz com que a dimensão dos processos de significação seja considerada, sobretudo, pelo seu caráter dinâmico, complexo e instável. Além disso, o sentido precisa ser entendido como algo produzido nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Dessa forma, é possível pensar em múltiplas construções de sentidos.

No entanto, segundo o próprio Vygotsky, o fato de o sentido ter múltiplas zonas que variam em estabilidade faz com que sua formação não se dê aleatoriamente. Esse paradoxo aparece de forma elucidativa nas palavras de Smolka (2004, p.12):

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Embora se adote tal distinção, compreendem-se os conceitos de significado e sentido como partes indissociáveis na consciência do sujeito e de seu processo de inserção concreta de vida. Neste trabalho, sentido e significado foram analisados ao mesmo tempo, na busca de compreender o movimento dialético entre os dois, uma relação dialética, na qual um constitui o outro, não existe sem o outro e, embora sejam categorias diferentes, não podem ser separadas, deslocadas uma da outra.

Segundo Lessa (mímeo), a constituição dialética entre o eu e o outro, entre o individual e o social, entre apropriações inter e intrapsicológicas, nos leva à impossibilidade de discutir somente um dos termos, pois não há sentidos que não tenham sido construídos a partir de significados sociais e vice-versa, advém daí, portanto, a proposta da grafia sentidos-e-significados.

A implicação do conceito de sentidos-e-significados para a investigação psicológica alarga as possibilidades de estudos das interações sociais e dos processos de significação nelas inscritos. Isso porque abre vias para que se levem em conta não só recorrências e regularidades das interações e dos contextos pesquisados, mas também seus dinamismos, emergências e heterogeneizações, tendo em vista que, na composição de sentidos, articulam-se dialeticamente zonas de estabilidade e instabilidade.

É justamente a possibilidade de criação desses sentidos-e-significados, por meio da interação entre professora-pesquisadora e aluno-monitor, que se quer buscar, neste estudo, a tentativa de criar um objeto comum para esse sistema de atividade, atribuindo significação para o *ser professor* e também para o *ensino-aprendizagem de língua estrangeira*, além da possibilidade de poder transformar minha própria prática, nesse processo de reconstrução de sentidos-e-significados que propicia o entendimento do objeto a ser construído.

Passo, finalmente, à importância da colaboração para a formação do professor.

1.2 Formação do Professor de Língua Inglesa em uma Perspectiva Colaborativa.

Nesta pesquisa, o enfoque está na formação do professor de línguas, especificamente no de Língua Inglesa. Para iniciar a discussão, retomo um questionamento apresentado por Pennycook (1998, p.29): “[...] além da língua em si, do que mais uma aula de língua deve tratar?”

Para o autor, a aprendizagem de línguas pode estar intimamente ligada tanto à manutenção das desigualdades sociais, quanto às condições que possibilitam mudá-las. Segundo ele, falta-nos a compreensão de que uma língua seja um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos. O uso da linguagem foi historicamente construído em torno de questões de poder e dominação e o fato de não se desenvolver uma prática de ensino que leve em consideração esses fatores nos conduz à acomodação, em oposição ao acesso ao poder.

Alarcão (apud Fazenda, 1998, p.25) delinea o papel atual do professor de línguas como aquele que serve de mediador entre o aluno e a língua estrangeira, com vistas ao desenvolvimento, levando em consideração todas as implicações envolvidas nesse desenvolvimento pessoal e social do aluno. Entretanto, a autora faz uma série de indagações sobre o texto gerado na sala de aula, reforçando a ideia de que a aceitabilidade de um texto está geralmente ligada a seu grau de informatividade, a uma certa informação, um certo apelo, um certo desafio. Assim sendo, a ênfase recai nas seguintes questões: *Quem desafia quem? Quem informa quem? Há informações na aula de línguas? Como é dosada? Por excesso ou por falta? Como se caracterizam essas informações? Caracterizam-se pela relevância na situação concreta ou pela fixação a um objetivo previamente definido? Que ligação é estabelecida entre o discurso da aula e o de outras aulas da mesma ou de outras disciplinas? Abre-se à intertextualidade e à interdisciplinaridade ou fecha-se no seu mundo próprio? E a*

principal pergunta a ser feita é: *Ocorre, realmente, mediação de saber, ou a negociação acaba por não se concretizar?*

Todas essas perguntas remetem a questionamentos que se fazem necessários a nós, professores de línguas. Quando Pennycook faz a pergunta “*do que mais uma aula de língua deve tratar?*”, pode-se dizer que sua preocupação é justamente a de que o ensino de línguas não pode mais ser considerado como um “compartimento” estanque, isolado do mundo. Esta visão de ensino de línguas é incompatível com o compromisso político-pedagógico de uma disciplina sensível ao contexto social, cultural e político.

A formação do professor de línguas, no caso, a inglesa, envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da própria língua ensinada e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer com que a aprendizagem da língua aconteça. Além desses domínios, hoje, o professor também precisa ser capaz de ensinar uma língua multinacional, como é o caso de inglês, a única língua hoje que tem mais falantes não nativos do que nativos. Por esse motivo, muitos podem acreditar que essa expansão da língua inglesa dê a ela um caráter de neutralidade em relação ao idioma. No entanto, ela vai sempre transmitir uma ideologia, não necessariamente de conteúdo negativo, o que parece até ser reconhecido pelos próprios críticos da hegemonia da língua inglesa, como é o caso de Pennycook (1994, 1995) e Cox e Assis-Peterson (2001).

Diante do exposto, os professores precisam se ver como seres políticos e, também, entender que o ensino é uma atividade política. É preciso que, politicamente, o professor seja crítico o bastante para perceber as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países quando se comunicam por meio de uma língua estrangeira, e que possa definir o lugar do aluno nesses eventos comunicativos.

O professor de línguas, assim como os de outras áreas, não desfruta, na pós-modernidade, das certezas do positivismo, da objetividade, do racionalismo e da busca da verdade absoluta. Hoje, dispomos de verdades relativas e parciais, situadas social e historicamente.

A velocidade das mudanças e das transformações sociais caracteriza, também, o perfil desse professor que, embora ciente dessas alterações, muitas vezes está e continua preso a antigos paradigmas, por não saber agir de outra forma senão aquela já cristalizada. Por isso, a questão da formação do professor é constantemente retomada, como podemos ver em Castro e Romero (2006, p.130):

há necessidade de que a formação de educadores promova e efetivamente discuta o papel do profissional de educação partindo de elementos reais e autênticos, de construções elaboradas pelos alunos, colocando-os em diálogo com postulados teórico-metodológicos e tendo como meta o desenvolvimento crítico.

Para que esse processo de interação entre teoria e método tenha condição de se consolidar, o diálogo deve permear constantemente o trabalho escolar. A colaboração e a negociação de sentidos-e-significados podem criar um conhecimento comum, vinculado a uma realidade sociocultural, que pode ser apropriado ao indivíduo, para que possa construir novos sentidos-e-significados.

Em Aarão (2003), discuti o conceito de colaboração a partir dos trabalhos de Schön (1983, 1997, 1998), Magalhães (1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004) e Liberali (1994, 1996 e 1999), definindo-a por um processo de interação entre os envolvidos na pesquisa, processo esse que requer trabalho e aprendizado mútuo. Portanto, colaborar significa trabalhar junto, com objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo – criar alguma coisa nova ou diferente, se contrapondo a uma simples troca de informação ou instruções. A colaboração pode ser vista como uma parceria criativa entre os envolvidos, definida quanto às maneiras de abordar aquilo que se compartilha. Esse agir com o outro, em um processo no qual envolvidos trabalham juntos para identificar barreiras e necessidades em busca da co-construção, co-autoria em relação ao conhecimento é o que caracteriza a colaboração.

Podemos dizer que esse espaço colaborativo foi criado no interior dos encontros de formação; os investigadores (professora-pesquisadora e aluno-monitor) criaram um espaço de aprendizagem ao buscar uma ação significativa. Em outras palavras, constituiu-se o processo de intervenção entre aquilo que os envolvidos eram e aquilo que eles se tornaram mediante a colaboração.

Magalhães (2007), baseada em Vygotsky, ressalta que os processos de aprendizagem e desenvolvimento – dialéticos e históricos – são construções sociais coletivas e colaborativas e não processos individuais. A abordagem colaborativa que subsidia esta pesquisa propõe que professora-pesquisadora e aluno-monitor participem juntos da investigação. Nesse sentido, ambos refletem, aprendem e se ressignificam no processo de pesquisa.

Um conceito que nos auxilia a compreender a relação entre os envolvidos na pesquisa colaborativa é a “exotopia” (BAKHTIN, 1929/1999). Etimologicamente, a palavra exotopia é formada pelo prefixo “ex”, que significa “fora”, e “topos”, que significa “lugar”. Assim, o fenômeno da exotopia pode ser compreendido como um lugar afastado, mas não distante da situação. Designa o “excedente de visão”, a “extraposição”, uma posição a partir da qual o

sujeito vê o mundo com certo distanciamento de sua própria condição nele, o que lhe permite perceber elementos que a proximidade não lhe permitiria.

A negociação na abordagem colaborativa é evento necessário e destacado, pois seu resultado será a ação transformada dos envolvidos. Para que isso aconteça, é fundamental que todos os interactantes tenham voz e que a negociação seja contínua, trazendo benefício aos envolvidos, isto é, todos os participantes têm o espaço garantido para seu desenvolvendo no decorrer da pesquisa, devido à contribuição do conhecimento de todos.

Magalhães (1996) destaca que esse trabalho de construção conjunta busca uma igualdade de oportunidade por parte dos envolvidos, para expor e discutir criticamente valores, sentidos e teorias de ensino e aprendizagem, a fim de compreender a prática da sala de aula. Afirma a autora:

Colocar-se sempre como um aprendiz é parte fundamental do conceito de ensinar, como salienta Vygotsky, ao apontar ensino como inseparável de aprendizagem. Desta forma, ensinar implica aprender sobre as experiências, teorias, necessidades, objetivos, organização discursiva do outro em contextos particulares. Envolve, assim, considerar questões sócio-políticas e culturais referentes aos envolvidos nos contextos específicos e aprendizagem (MAGALHÃES, 2007, p.103).

O processo colaborativo envolve conflitos, diferenças e resistências. É preciso que se tenha consciência das divergências entre os interactantes, como por exemplo, sobre questões de poder, sobre sentidos-e-significados não partilhados, para, no decorrer da negociação, mediante discussões, ser possível construir consensos. Aliás, lidar com diferenças implica lidar com relações de poder que se estabelecem na sociedade e se refletem na escola, portanto, não prescindem, de forma alguma, de uma abordagem com propósitos políticos, ou seja, circunscrevem uma escolha, uma opção segundo parâmetros de uma concepção de sociedade desejada.

O poder é instável e mutável, está sob constante ameaça dos outros elementos da polifonia que visam a desalojar o elemento que, porventura, seja o dominante em dado momento. Essa caracterização do poder aponta para a necessidade da negociação na constituição do discurso e, por extensão, dos interactantes em determinada ocorrência discursiva.

A sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, é um espaço de construção cognitiva, de interação de desenvolvimento social de sujeitos que possuem diversas visões de mundo. No entanto, é preciso considerar que esse

espaço conflitante (o da sala de aula) também é o espaço da negociação, pressupondo, portanto, o conhecimento e o reconhecimento do lugar ocupado pelo outro.

A pesquisa cujo foco é a sala de aula ou algo a ela relacionado revela uma dimensão que ultrapassa os limites das quatro paredes, desvelando a intrincada teia que entrelaça discursos conflitantes de pessoas, de personagens e acima de tudo, de sujeitos sociais.

Ao discutir, portanto, a sala de aula, não se pode esquecer questões hierárquicas que acabam por determinar níveis diferentes de colaboração. Para Magalhães (2002), a colaboração subentende a construção de um consenso provisório e mutável, constituído em função de uma base comum e em uma relação dialógica. O princípio da colaboração tem como fundamento a individuação (em que o indivíduo constrói sua autonomia na relação com o coletivo), no sentido de manter as escolhas e condutas de cada colaborador, e se diferencia de uma relação individualista, que busca tão somente a satisfação de cada participante.

O projeto de colaboração é, simultaneamente, uma atividade de pesquisa e de formação, uma vez que a pesquisa colaborativa contém aspectos objetivos e subjetivos que são externamente fornecidos e internamente entendidos e interpretados, apresentando um processo de mediação para o entendimento de como as ações são exercidas e constituídas.

Considerando, ainda, alguns elementos de um trabalho colaborativo, pode-se constatar a construção de um espaço no qual o crescimento da confiança entre os envolvidos é conquistado e pode permitir o exercício da crítica, a troca dos sucessos e erros, a mobilização de resistências, bem como possibilidades de criação indicativas de características do trabalho do professor e, portanto, de sua profissão.

Trocas, decisões compartilhadas, estudos são constitutivos do trabalho de docência e implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases, conforme Cunha (2005), é possível estabelecer a reflexividade e, com ela, a perspectiva mais emancipatória da profissão. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa pode se revelar como uma estratégia importante para compreensão e ressignificação do trabalho docente.

Damiani (2008) faz uma extensa revisão dos benefícios do trabalho colaborativo para professores e estudantes e conclui que

a revisão das investigações acerca do trabalho colaborativo – em suas diferentes formas – assim como o entendimento do processo que o sustenta sugerem que esse tipo de atividade apresenta potencial para auxiliar no enfrentamento dos sérios desafios propostos pela escola atual em nosso país. A literatura indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um

maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista (p.224-225).

A pesquisa colaborativa se aplica, pois, a um modelo de investigação e formação que tem como premissa a abordagem sócio-histórico-cultural. Traçando um paralelo entre o conceito de colaboração e outros já discutidos no presente trabalho, é possível afirmar que suas bases aqui adotadas são:

- a) o conceito de ZPD, com ênfase na construção coletiva e mediada do conhecimento, como proposto por Vygotsky;
- b) o conceito de dialogia, constituinte do sujeito bakhtiniano, visto que ele existe a partir do diálogo com outros *eus* e necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo;
- c) o conceito de reflexão crítica, que tem o conceito de colaboração em sua centralidade na produção de conhecimento sobre questões de ensino-aprendizagem e na produção da consciência crítica, com base na Teoria da Atividade (VYGOTSKY, 1934/1999) e na discussão bakhtiniana sobre linguagem.

Neste capítulo, discuti o arcabouço teórico desta tese. Primeiramente, apresentei a proposta do sistema de atividade monitoria, em seguida abordei a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e seus conceitos centrais para este trabalho. Focalizei os aspectos principais da atividade para o contexto deste estudo: linguagem, divisão do trabalho e papel dos envolvidos na atividade, sentidos-e-significados do objeto da atividade e, finalmente, a formação do professor de língua inglesa em uma abordagem colaborativa.

No próximo capítulo, discuto o arcabouço teórico-metodológico desta pesquisa.

CAPÍTULO II: Procedimentos Metodológicos

Colaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes.

Liberali, et al. (2006, p.181)

O presente capítulo tem por objetivo explicitar e descrever o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

2.1 Escolha Metodológica

O projeto de monitoria teve como foco central, neste trabalho, a formação docente pré-serviço (monitor) e em serviço (minha, da professora-pesquisadora). O propósito foi o de estabelecer condições para que houvesse transformação das práticas pedagógicas, por meio da criação de espaços colaborativos na investigação da constituição dos sujeitos, de como ocorrem suas participações e, por conseguinte, de como se dá a produção de sentidos-e-significados nesse processo de formação pré e em serviço.

Diante desse quadro, a pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2006) apresenta-se como a escolha metodológica mais adequada, pois tem o objetivo de possibilitar, no âmbito escolar, uma análise das práticas que são realizadas, para que estas possam transformar as ações (ZEICHNER, 1993) que ocorrem nesse contexto. Essas transformações das ações devem ter como sentido, cumprir o papel de democratização social e política da sociedade (GRAMSCI, 1968/1988; HABERMAS, 1983; KINCHELOE, 1997). Uma pesquisa que possibilite a transformação das práticas constitutivas das instituições, por meio dos sujeitos que delas participam, em última análise, leva à transformação das próprias instituições e de seu próprio papel no processo de criar conhecimentos.

O movimento duplo desta pesquisa, entre formação pré-serviço e em serviço, remete ao importante pressuposto de que formar um professor não é simplesmente transformá-lo em um reprodutor de modelos práticos dominantes, mas, sim, capacitá-lo a desenvolver a atividade material para transformar o mundo humano em seus componentes natural e social.

O processo de análise e investigação da realidade prática de ensinar, desenvolvido por professora e monitor no confronto com minhas experiências, com nossa formação de base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, nos levaram a encontrar soluções para as demandas que a prática nos coloca e, também, produzir conhecimento. Para o desenvolvimento desse método, faz-se necessária a colaboração crítica entre os atores.

O professor é produto de um sistema que tem por objetivo transmitir uma cultura. Esta, muitas vezes, não pertence ao professor, mas ele a assume como parte de sua história social. Dessa forma, o processo desencadeado pela colaboração crítica leva ao questionamento do discurso dominante sobre currículo, formação, ação docente, entre outros componentes. Segundo Freire (1996, p.44), é *“pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que podemos melhorar a próxima prática”*.

A formação de professores a partir de um projeto comprometido com o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva pressupõe, com certeza, uma abordagem metodológica que favoreça a análise de sua própria ação e de suas implicações; que permita a indagação e a interpretação da realidade.

A pesquisa colaborativa está pautada em uma concepção mais abrangente, pois sustenta a relevância do pesquisar “com”, em lugar do pesquisar “sobre”, implicando a modificação da relação entre pesquisador e sujeito pesquisado, principalmente quando se trata da investigação da prática pedagógica. Assim, o aluno-monitor deixa de ser objeto da investigação na análise reflexiva da ação pedagógica e passa a ser sujeito participante, juntamente com a professora-pesquisadora. Sua participação é considerada uma contribuição essencial, tanto ao desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática, como à própria prática.

Magalhães (2004, p.151) afirma que a pesquisa colaborativa embasa-se em:

compreensões sobre a importância da participação de todos os envolvidos, em todos os momentos da pesquisa, com voz e vez, desde o diagnóstico inicial, levantamento da situação problemática, estabelecimento de objetivos, coleta e interpretação de dados, até a escritura de relatório, mas, levando em consideração as múltiplas perspectivas.

Não podemos nos esquecer, no entanto, que o processo colaborativo não implica níveis de igualdade de poder. Ou seja, podemos falar em níveis de colaboração presentes em todo o processo. O aluno-monitor teve papel primordial para esta pesquisa, mas não participou de todos os momentos. Não esteve presente, por exemplo, no momento do estabelecimento de objetivos e levantamento da situação problemática, criados pela professora-pesquisadora. Já em relação ao momento do diagnóstico inicial, relacionado à investigação sobre quem era o aluno da monitoria, esteve presente e contribuiu com seu ponto de vista e reflexões. Esteve presente, como sujeito focal, na coleta de dados; no entanto, não os interpretou.

Meu papel de professora-pesquisadora é importante como mediadora no desencadeamento dos questionamentos, ações e reformulações necessárias. O aluno-monitor também adquire, ao longo do processo, cada vez mais, autonomia e segurança ao lidar com questões sobre conteúdos a serem abordados, ensino-aprendizagem, papel do professor. Esse aluno vai, paulatinamente, estabelecendo relações entre teoria e prática, reestruturando, dessa forma, suas ações.

Ao buscar revisar o significado de suas ações, o aluno-monitor pode perceber e considerar sua atividade como uma práxis criadora, inovadora e transformadora. Práxis é considerada uma categoria central da filosofia marxista; é concebida não somente como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Diferentemente da prática, a práxis é uma atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada.

Para que a ação colaborativa seja transformadora é necessário *o pensamento crítico como protagonista das ações* (LIBERALI et al., 2006). Em outras palavras, vale ressaltar que a pós-modernidade não comporta uma ciência que somente explique e compreenda a realidade, mas, sim, uma ciência que contribua para a alteração dessa realidade. É preciso extinguir as limitações sociais estruturalmente impostas, fazendo com que os mecanismos causais subjacentes sejam visíveis para aqueles que são afetados, a fim de permitir uma superação dos problemas sociais.

Podemos, portanto, afirmar que o paradigma crítico se distancia dos outros, pois a realidade é tida como dinâmica e evolutiva. Os sujeitos são ativos na configuração e construção dessa realidade, e, por sua vez, conta com sentidos-e-significados sócio-históricoculturais situados. A pesquisa é, conseqüentemente, o meio que possibilita aos sujeitos analisar a realidade, tomar consciência da sua situação e incorporar dinamismo à evolução dos valores e da sociedade.

Desta forma, podemos definir a pesquisa crítica de colaboração como um projeto de intervenção crítica no contexto em que se insere, intercalando-se com as necessidades e especificidades desse contexto de investigação, tendo por finalidade a possibilidade de propiciar espaços para a reflexão sobre as questões relevantes para os envolvidos na pesquisa.

2.2 Contexto de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de uma IES de uma cidade na Grande São Paulo, onde trabalho. A instituição é a única da cidade a oferecer vários cursos, tais como Letras, Pedagogia, Direito, Administração, Turismo, Educação Física, História, Geografia e Matemática, entre outros.

A maioria dos alunos mora em cidades das proximidades, trabalha durante o dia e estuda à noite. Muitos alunos são beneficiados por programas do governo, como PROUNI e Escola da Família. O curso de Letras, *locus* no qual este trabalho foi desenvolvido, oferece dupla licenciatura – Língua Inglesa e Língua Portuguesa – e tem a duração de três anos. A grade curricular é a seguinte:

Quadro 1: Grade curricular do curso de Letras – *locus* da pesquisa.

Letras	
1º Semestre	4º Semestre
Língua Portuguesa I -Fonologia/Introdução à Morfossintaxe	Língua Portuguesa – Textualidade e Coesão
Introdução à Língua Inglesa	Língua Inglesa
Prática Curricular I	Prática Curricular IV
Introdução à Língua e Cultura Latinas	Literatura Brasileira
Introdução aos Estudos da Linguagem	Literatura Portuguesa
Atividades Acadêmico-científico-culturais	Literatura Inglesa e Norte Americana
2º Semestre	Estágio Supervisionado II
Língua Portuguesa II- Morfossintaxe	Atividades Acadêmico-científico-culturais
Língua Inglesa	5º Semestre
Literatura Infanto-Juvenil	Língua Portuguesa V – Pragmática
Psicologia da Educação	Língua Inglesa
Prática Curricular II	Prática Curricular V
Língua e Cultura Latinas	Literatura Brasileira
Linguística Geral	Literatura Portuguesa
Didática	Literatura Inglesa e Norte Americana
Atividades Acadêmico-científico-culturais	Estágio Supervisionado III
3º Semestre	Atividades Acadêmico-científico-culturais
Língua Portuguesa III- Semântica/Estilística	6º Semestre
Língua Inglesa	Língua Portuguesa VI – Análise do Discurso
Prática Curricular III	Língua Inglesa
Literatura Brasileira	Prática Curricular VI
Literatura Portuguesa	Literatura Brasileira
Estrutura e Funcionamento do Ensino	Literatura Portuguesa
Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado III
Atividades Acadêmico-científico-culturais	Trabalho de Conclusão
	Atividades Acadêmico-científico-culturais

A disciplina Língua Inglesa está presente em todos os semestres, com 4 horas/aula por semana, num total de 480 horas voltadas para o ensino da língua. As disciplinas Estágio Supervisionado I, II, III e IV são ministradas por professoras do curso de Pedagogia e não há nenhuma relação estabelecida entre elas e os professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. Além disso, somente no 6º semestre do curso os alunos têm uma disciplina voltada à prática de ensino de língua inglesa (disciplina intitulada Prática Curricular VI).

O ensino de língua inglesa sempre foi pautado por algumas dificuldades, como falta de material didático: por parte dos alunos, pois muitos não têm condições de comprar, por exemplo, livros e dicionários; por parte da instituição, que não oferece recursos didáticos adequados, como por exemplo, um laboratório de línguas com estações suficientes³. Há apenas dois laboratórios de informática para 6.000 alunos; somente 5 projetores multimídia, um pequeno número de CD players, poucos aparelhos de retroprojeção e 5 aparelhos de TV e DVD, para todo o contingente de alunos e professores.

³ Atualmente, o laboratório atende a 25 alunos, no entanto, as turmas têm, em média 50 alunos.

Além dessas dificuldades estruturais, há um grande problema referente ao desnível de desenvolvimento cultural dos alunos. Muitos fizeram curso supletivo e nunca estudaram a língua inglesa, enquanto outros pouquíssimos já apresentam algum conhecimento linguístico e, muitas vezes, já lecionam inglês. É importante ressaltar que a maioria dos alunos tem como meta ser professor e prestar um concurso público, da prefeitura ou do estado.

Quando entrei na instituição, em 2005, lecionava para os alunos iniciantes, Letras I, II e III. Era a professora de Língua Inglesa, com 4 (quatro) aulas semanais em cada uma dessas turmas, sendo que, em Letras III, dividia as aulas com outro professor. No primeiro semestre, não tínhamos nenhum material didático. Fui avisada por profissional da instituição que os alunos não tinham condições de comprar materiais solicitados nas disciplinas. Já no segundo semestre de 2005, percebi que poderíamos mudar aquela situação. Analisei vários livros didáticos e consegui, através de uma editora, um livro de valor acessível, possível de ser adquirido pelos alunos. Foi uma grande conquista, mas o livro adotado não foi um consenso entre os professores, além de ser um livro estrangeiro com proposta para curso de línguas. Várias adaptações foram necessárias para conseguir trabalhar naquele contexto.

Logo depois, ocorreram mudanças na instituição e passei a lecionar para os alunos dos últimos semestres: Letras IV, V e VI, sendo que, em Letras VI, eu não seria a professora de Língua Inglesa, mas sim a de Práticas Curriculares, mais conhecida em muitas instituições como Prática de Ensino.

Foi exatamente nessa época que percebi que algo deveria ser feito, pois pude notar que os alunos ainda não haviam internalizado a idéia de que estavam fazendo um curso de licenciatura, ou seja, de formação de professores.

Os alunos chegavam ao final do curso querendo sempre um conteúdo voltado para o ensino de gramática, com a elucidação de regras, aplicação e correção de exercícios, como se o ensino de uma língua fosse apenas isso. Dado o contexto de história de vida desses alunos, e todas as questões relacionadas ao papel do ensino na vida das pessoas, à forma como historicamente o ensino carrega práticas cristalizadas, eu conseguia entender o porquê do querer desses alunos: era uma concepção de currículo conteudista, em forma de receita, do mesmo jeito como haviam aprendido até então. Entretanto, dali para frente, eles seriam os agentes, os professores, aqueles que iriam ensinar. Eu entendia a necessidade, mas não sabia como operacionalizá-la. Segundo Aarão (2003), a sala de aula é um laboratório, sim, mas não existem fórmulas prontas; não é possível quantificar, mensurar e ditar padrões.

A primeira proposta de monitoria surgiu, então, no primeiro semestre de 2007, quando eu contava com três monitores, que atuavam em dias diferentes da semana, com turmas

distintas. Era difícil organizar os encontros, pois cada um, com sua agenda já repleta de compromissos, tinha aquele horário para a monitoria já como um “extra” em seu dia corrido, e nossos encontros e discussões ficavam muito prejudicados. É claro que o trabalho de monitoria acabava sendo prejudicado por vários fatores: feriados, falta dos alunos, semana de provas, entre outros.

Precisávamos determinar qual seria o formato da monitoria e o que trabalharíamos. Por meio de discussão de leituras feitas, eu e os monitores decidimos que o nosso foco estaria na noção de *Gêneros e Temas Transversais*⁴, em um trabalho voltado para a leitura. A monitoria se constituiria em um momento a mais de trabalho e discussão e, por que não, mais um espaço para pensar o *ser professor*. Observo que muitas dessas sugestões vinham da percepção que tinha das turmas, em minhas aulas, ou seja, percebia uma dificuldade no trabalho, relacionada aos assuntos que eles, futuros professores, deveriam também trabalhar com seus alunos. É claro que muito desse encaminhamento se deve à minha prática com o trabalho de Autoria de Material Didático e Formação Continuada de Professores, e à minha percepção, a cada palestra ou oficina, sobre as dificuldades apresentadas pelos participantes, relacionadas ao seu contexto profissional.

Nesse outro contexto, trabalho com professores em serviço, que atuam em escolas particulares e, há poucos anos, também em escolas públicas. Isso se deve ao fato de muitas prefeituras terem adotado, recentemente, sistemas de ensino para as escolas municipais. Além de trabalhar com questões de Língua Inglesa (material que escrevo), também faço palestras e oficinas sobre formação geral de professores. Como o sistema de ensino é vendido em todo o território nacional, tenho a oportunidade de conhecer realidades muito diferentes da minha.

Depois de um tempo trabalhando com os três monitores, percebemos a necessidade de trabalhar de maneira mais próxima e colaborativa e, por essa razão, o participante focal da pesquisa passou a ser Alexandre. A razão da escolha se deve ao fato desse aluno-monitor ter-se mostrado, ao longo do trabalho, mais empenhado e engajado nas atividades propostas.

Os dados referentes a esta pesquisa foram coletados ao longo do segundo semestre de 2007. Iniciamos com o chamado Primeiro Momento da pesquisa e nesse momento, o foco recaiu na **criação do sistema de atividade monitoria**. A coleta de dados desse momento se deu por meio de um questionário sobre o que é ser monitor e sobre o papel da monitoria

⁴ A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e sua transformação (aprender na realidade e da realidade).”(Documento PCN TEMAS TRANSVERSAIS, p.30). Os temas são: ética, pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, meio ambiente, trabalho e consumo.

(anexo 1). Tal questionário foi proposto com o propósito de entender quais eram os sentidos e significados iniciais atribuídos pelo aluno-monitor colaborador aos dois itens: ser monitor e papel da monitoria. Em seguida, foi realizado um encontro de formação para discutir as respostas dadas ao questionário (anexo 2). Nesse encontro de formação professora/monitor, discutimos a importância da elaboração de um questionário sobre *Necessidades dos Alunos* (anexo 3), pois nos permitiria conhecer melhor os alunos e determinar os próximos passos a seguir. Os resultados foram discutidos em outro encontro de formação (anexo 4).

A seguir, passamos ao Segundo Momento da pesquisa, denominado **execução do sistema de atividade monitoria**. A coleta de dados se deu pela gravação dos encontros de formação, nos quais foram discutidas as ações a serem realizadas em sala de aula, a escolha dos materiais a serem utilizados, a escolha dos conteúdos a serem abordados e a forma como abordá-los. Seis (6) encontros de formação foram selecionados (anexos 5,6,7,8,9 e 10). Por fim, foi realizado um *Questionário Final para o aluno-monitor* (anexo 11), finalizando nossa prática de monitoria e encontros de formação.

Passo, agora, à descrição dos participantes desta pesquisa.

2.3 Participantes da Pesquisa

Nesta seção, apresento, em primeiro lugar, os participantes focais desta pesquisa, ou seja, aqueles que diretamente construíram este trabalho e produziram novos conhecimentos. A seguir, apresento os demais participantes que tiveram um papel secundário na construção desta pesquisa.

2.3.1 Focal - a professora-pesquisadora

Sou formada em Língua e Literatura Inglesa, bacharelado e licenciatura, e sempre trabalhei com educação. Leciono Língua Inglesa desde meus 17 anos de idade e trabalhei com vários segmentos, como: curso supletivo, curso de línguas, ensino fundamental II, ensino médio, curso pré-vestibular e, por fim, ensino superior de graduação. Outras tarefas também relacionadas ao ensino são a produção de material didático, além da coordenação de

professores de Língua Inglesa e Portuguesa, assim como avaliação crítica de materiais didáticos e cursos de formação continuada de professores.

Fiz mestrado na área de Linguística Aplicada e o foco de meu trabalho estava no Ensino Médio. Naquele momento, desenvolvi uma proposta interdisciplinar por meio do trabalho com textos em língua inglesa. Quando terminei o Mestrado, em 2003, não imaginava o que significasse ser professora universitária e, muito menos, os desafios a serem enfrentados.

Em 2005, fui convidada por uma amiga a apresentar meu currículo em uma faculdade da Grande São Paulo e, logo em seguida, fui chamada para fazer parte do corpo docente da instituição. Minha grande surpresa/desilusão me deparar com o contexto: nem mesmo a instituição sabia qual o caminho a seguir com aqueles alunos tão desprovidos de ferramentas essenciais para sua ação no mundo.

A junção da necessidade com a inspiração da possibilidade é que me levaram a esta pesquisa: poder partilhar minha experiência com o aluno-monitor, (re)descobrir o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa neste novo contexto de ação para mim - ensinar/aprender/colaborar - estabelecendo a ligação entre a teoria e a prática para a transformação das práticas.

2.3.2 Focal – o aluno monitor

O monitor que colaborou com o estudo é professor particular de Língua Inglesa há vários anos. Aprendeu a língua antes de fazer faculdade, pois morou durante 10 (dez) anos nos Estados Unidos. Sua maior experiência profissional sempre foi dando aulas particulares de língua inglesa *in company* e para alunos adolescentes e adultos. Alexandre também entende muito de música, toca vários instrumentos musicais e está sempre se aperfeiçoando em termos de formação. A busca específica por esta faculdade se deu em função da instituição se próxima à sua casa. A escolha pelo curso de Letras está diretamente relacionada à sua atual profissão como professor particular de inglês. A busca por um diploma universitário se deve ao fato de querer continuar seus estudos e, assim que possível, cursar uma pós-graduação.

2.3.3 Participantes secundários - os alunos

Integraram a pesquisa 15 alunos, em média, dos cursos de Letras IV, V e VI. Os alunos eram convidados a fazer parte do grupo de monitoria, ou seja, assistir às aulas ministradas pelo aluno monitor. Tínhamos alunos de 18 a 60 anos de idade e não foi feito nenhum teste de separação por nível de conhecimento da língua inglesa. O intuito era de que eles se sentissem motivados e viessem naturalmente para freqüentar as aulas. Estabelecemos um número máximo de 15 (quinze) alunos por turma. No início, os encontros dos alunos com o aluno-monitor se davam duas vezes por semana: terças e quintas-feiras, das 18 às 19 horas. Entretanto, ao final do semestre, em função de uma necessidade do professor de Língua Portuguesa, passamos a utilizar apenas um dos horários.

Quase todos os alunos trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Eram alunos de baixa-renda e que, muitas vezes, estavam fazendo o curso de Letras por este ter uma duração menor e por considerarem o mais fácil. Além disso, muitos acreditavam que terminariam a graduação fluentes em Língua Inglesa, pois essa era a função do curso oferecido pela instituição de ensino superior. Muitos alunos se desesperavam quando, no terceiro semestre, precisavam fazer estágio nas escolas, pois, ao se matricularem, não se davam conta ou não recebiam esclarecimentos sobre o fato de um curso de Licenciatura formar professores. Ao longo do curso, alguns ficavam desempregados e começavam a ver, na escola, a oportunidade de um emprego. Essas possibilidades surgiam quando, ainda na faculdade, os alunos tinham a oportunidade de atuar como professores eventuais nas escolas estaduais.

2.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Como mencionado anteriormente, a pesquisa foi dividida em dois momentos, para que fosse possível delinear melhor os caminhos que deveriam ser traçados. O primeiro momento é denominado criação do sistema de atividade monitoria e tem como objetivo verificar o que o aluno-monitor entendia por aquela prática, qual o papel atribuído por ele à monitoria e que características a monitoria deveria ter. Para isso, juntos, através de questionário e encontros de formação, criamos o sistema de atividade monitoria.

Já o segundo momento, refere-se à execução do sistema de atividade monitoria, momento este marcado efetivamente pelas aulas e também por encontros de formação comigo, professora-pesquisadora.

A pesquisa foi dividida em dois momentos, conforme o apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2: Projeto de Monitoria

	1º. MOMENTO Criação do Sistema de Atividade Monitoria	2º. MOMENTO Execução do Sistema de Atividade Monitoria
OBJETIVO	FORMAÇÃO do MONITOR e PESQUISADORA	FORMAÇÃO do MONITOR e PESQUISADORA
INSTRUMENTOS DE COLETA	<p>1) Questionário para levantamento de sentidos-e-significados do professor aluno sobre monitoria (anexo 1)</p> <p>2) Encontro de formação sobre o questionário para negociação de sentidos-e-significados entre pesquisadora e monitor (anexo 2) - 1EF1</p> <p>3) Encontro de formação para a construção do questionário para alunos – critérios a serem adotados na monitoria (anexo 3) - 1EF2</p> <p>4) Encontro de formação para discussão dos dados presentes nos questionários sobre os alunos (anexo 4) – 1EF3</p>	<p>1) Seis (6) encontros de formação (2EF1, 2EF2, 2EF3, 2EF4, 2EF5, 2EF6)</p> <p>2) Questionário de finalização do trabalho respondido pelo monitor (anexo 11).</p>

Para a coleta dos dados foram utilizados os instrumentos que descrevo a seguir.

2.4.1 Instrumentos e coleta de dados do Primeiro Momento

Ao descrever os instrumentos utilizados nesse momento da pesquisa, espero propiciar ao leitor maior compreensão em relação à forma como esta ocorreu.

- Questionário para o monitor

O questionário tinha como objetivo levantar os sentidos e significados atribuídos pelo monitor ao papel da monitoria e ao papel do professor de língua inglesa. A meta era conhecer melhor o aluno que estaria no papel de monitor e que seria participante focal da pesquisa (anexo 1).

Os próximos instrumentos referem-se aos Encontros de Formação, assim identificados:

- Gravação de encontro de formação sobre questionário para monitor (1EF1)

Este encontro teve por objetivo aprofundar e discutir as respostas dadas no questionário, além de criar um momento de discussão daqueles dados (anexo 2).

- Gravação de encontro de formação para a produção do questionário dos alunos (1EF2)

Esse encontro teve por objetivo discutir quais deveriam ser as questões para os alunos, ou seja, o que professora-pesquisadora e aluno-monitor gostariam de saber sobre o público com o qual trabalhavam (anexo 3).

- Gravação de encontro de formação para discussão dos resultados dos questionários para os alunos (1EF3)

Esse encontro teve por objetivo discutir qual seria o currículo da monitoria, ou seja, o que professora-pesquisadora e aluno-monitor deveriam ter como foco para o público com o qual trabalhavam (anexo 4).

2.4.2. Instrumentos e coleta de dados do Segundo Momento

Assim como na seção anterior, descrevo a forma como os dados foram coletados nesse momento da pesquisa.

- Gravação de encontros de formação

Os encontros de formação aconteciam semanalmente e tinham por objetivo discutir as atividades desenvolvidas, assim como determinar as próximas ações docentes. Esses encontros se constituíram como importante ferramenta de crescimento mútuo, para a professora-pesquisadora e para o aluno-monitor. A experiência de compartilhar questionamentos, dúvidas, críticas foi extremamente salutar ao trabalho, reforçando a importância da colaboração como metodologia eficaz para os contextos de educação. Todos os encontros foram gravados em áudio e transcritos posteriormente (identificados nesta tese por: 2EF1, 2EF2, 2EF3, 2EF4, 2EF5 e 2EF6).

- Questionário de finalização do trabalho

Esse questionário foi elaborado pela professora-pesquisadora, tanto para fechamento de um processo de formação, quanto para levantamento de dados sobre os sentidos-e-significados atribuídos pelo aluno-monitor a toda essa experiência vivida, ao papel do professor, da linguagem, do ensino-aprendizagem, dentre outros (anexo 11).

2.5 Procedimentos para a Análise de Dados

Esta seção apresenta os procedimentos utilizados para a análise dos dados, cujo objetivo era responder a macro-pergunta de pesquisa: *como se dá a construção de sentidos-e-significados na relação professor e monitor no processo de formação de professores, em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa e ao conhecimento sobre o ser professor?*

Os dados foram transcritos e os turnos foram numerados em cada encontro de formação. Para a identificação de cada encontro de formação no capítulo de discussão de resultados, foram usadas siglas, conforme indicação na figura a seguir:



Figura 6: Identificação dos encontros de formação

Primeiramente, os dados foram transcritos e uma leitura geral de todo o material coletado foi realizada. Em seguida, foram selecionados, tanto nos questionários quanto nos encontros de formação, fragmentos da fala da professora-pesquisadora e do aluno-monitor, que se aproximavam do objeto de estudo em questão: o *ser professor* e o *ensino-aprendizagem de língua inglesa*.

Os dados escolhidos para a análise foram os que se mostraram mais significativos para este estudo. A organização dos dados foi feita em quadros enumerados e nomeados de acordo com os sentidos-e-significados que foram discutidos. Para enfatizar o aspecto linguístico analisado e discutido, utilizei negrito, como pode ser visto no exemplo:

Excerto: O sucesso da monitoria

Realização Linguística	Sentidos-e-significados
“Para o sucesso de qualquer projeto , e o trabalho de monitoria de inglês não é exceção, todos devem: a) compreender bem qual a proposta do projeto , e b) estarem interessados na proposta. ”	Para ter sucesso, o projeto de monitoria deve ser bem compreendido e ser do interesse dos envolvidos.

O quadro a seguir resume o projeto de pesquisa. Nele estão destacados os seguintes itens: pergunta de pesquisa, dados considerados, procedimentos de coleta e procedimentos de análise. O objetivo do quadro é oferecer ao leitor uma síntese dos procedimentos metodológicos, para que melhor acompanhe o capítulo seguinte, destinado à discussão dos resultados da pesquisa.

Quadro 3: Desenho da pesquisa

Macro Pergunta de pesquisa	Situação de Coleta	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de Análise de Dados
<p>a relação professor e monitor no</p> <p>essores?</p>	<p>PRIMEIRO MOMENTO</p> <p>Criação do sistema de atividade monitoria</p>	<p>1) Questionário para levantamento de sentidos-e-significados do aluno-monitor sobre monitoria</p> <p>2) Encontro de formação sobre o questionário para a negociação de sentidos-e-significados entre pesquisadora e monitor</p>	<p>Análise do Sistema de Atividade; Seleção de fragmentos da fala do aluno-monitor e da professora-pesquisadora sobre o <i>ser professor</i> e o <i>ensino-aprendizagem de língua inglesa</i> para, a partir de seus conteúdos, analisar os sentidos-e-significados sobre:</p>

**SEGUNDO
MOMEN
TO
Execução do
sistema de
atividade
monitoria**

- | | |
|--|---|
| <p>3) Encontro de formação para a construção do questionário para alunos – critérios a serem adotados</p> <p>4) Encontro de formação para a discussão dos resultados dos questionários</p> | <p><i>*ensino-aprendizagem de língua estrangeira;</i></p> <p><i>*conhecimento sobre o ser professor.</i></p> |
| <p>1) Seis encontros de formação</p> <p>2) Questionário de finalização do trabalho</p> | <p>Análise do Sistema de Atividade; Seleção de fragmentos da fala do aluno-monitor e da professora-pesquisadora sobre <i>ser professor</i> e <i>ensino-aprendizagem de língua inglesa</i> para, a partir de seus conteúdos, analisar os sentidos-e-significados sobre <i>*ensino-aprendizagem de língua estrangeira;</i></p> <p><i>*conhecimento sobre o ser professor.</i></p> |

CAPÍTULO III: Análise e Discussão dos Resultados

(...) não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro.

Mikhail Bakhtin

Este capítulo tem por objetivo discutir os resultados da análise de dados, a partir do referencial teórico-metodológico apresentado anteriormente, com o intuito de responder à seguinte macro-pergunta de pesquisa: *Como se dá a construção de sentidos-e-significados na relação professor e monitor no processo de formação de professores, em relação ao conhecimento sobre o ser professor e ao ensino-aprendizagem de língua inglesa?*

Esta seção organiza-se a partir dos dois momentos da pesquisa, já apresentados no capítulo anterior. O **Primeiro Momento** compreende o momento de criação do sistema de atividade monitoria, ou seja, o período anterior às aulas, e o **Segundo Momento** compreende o período de execução do sistema de atividade monitoria, isto é, o período em que ocorreram as aulas de monitoria.

Os dados do Primeiro Momento são provenientes de: **(1)** um questionário (anexo 1), cujo objetivo foi levantar os sentidos-e-significados **iniciais** do aluno-monitor, sobre ser professor da monitoria e sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa; **(2)** um encontro de formação (anexo 2) para refletir sobre as respostas àquele questionário; **(3)** um encontro de formação (anexo 3) para a formulação de um questionário para os alunos da monitoria e **(4)** outro encontro de formação (anexo 4) para a discussão dos resultados desse questionário.

Os dados do Segundo Momento foram gerados no decorrer de seis encontros de formação (anexos 5, 6, 7, 8, 9 e 10) que ocorreram, conforme dito anteriormente, no período de execução do Sistema de Atividade Monitoria. A análise de tais encontros teve por objetivo refletir sobre a construção de sentidos-e-significados da professora-pesquisadora e do aluno-monitor.

Com base nas idéias de Vygotsky sobre a importância dos sentidos-e-significados, já discutidos no capítulo teórico, e também na perspectiva enunciativa bakhtiniana, que busca considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos a partir da dimensão histórica e social em

que estes se inserem, procurei, a partir dos questionários e dos encontros de formação, conhecer esses sentidos-e-significados construídos nas interações entre professora-pesquisadora e aluno-monitor. A professora-pesquisadora tem papel importante, pois está, juntamente com o aluno-monitor, produzindo sentidos-e-significados sobre os eventos observados.

O que se busca não é realizar uma análise, entendida em seu sentido etimológico (ana=semelhança e lise=quebra, fragmentação), mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisadora e monitor.

Através da análise dos dados, procurei compreender e descrever os processos discursivos / interativos a partir de seu contexto de produção, bem como as interações que nele se desenvolvem. A linguagem é tomada como interlocução e lugar de interação humana. Considerei, portanto, as situações discursivas tais como ocorreram e as condições de enunciação específicas dos eventos ocorridos.

O foco da análise foi, principalmente, a forma como a professora-pesquisadora e o aluno-monitor construíram sentidos-e-significados sobre o *ser professor* e sobre o *ensino-aprendizagem de língua inglesa*, aspectos que representam, respectivamente, os sujeitos e objeto do sistema de atividade. Para tal, recorri aos construtos de Vygotsky acerca do aprendizado e do desenvolvimento (construtos como ZPD, internalização, entre outros). Além disso, as concepções da Teoria da Atividade sobre sujeito, objeto, divisão de papéis, orientaram e direcionaram a análise.

Segundo Vygotsky (1934/1999) e Bakhtin (1929/1999), o estudo das palavras constitui instrumento de análise da dimensão ideológica da consciência humana. Portanto, para esses dois autores, a linguagem é o ponto de partida nas investigações sobre o homem.

Nesta pesquisa, tomamos por base para a análise dos dados a capacidade inerente à linguagem de produzir o real, ou seja, produzir aquilo do qual ela própria fala, e ainda, o fato de que é na e pela linguagem que atribuímos sentidos-e-significados às coisas, ao mundo, aos eventos e a nós mesmos.

Cabe ressaltar que os sentidos-e-significados descritos nos quadros a seguir resultaram de minha interpretação, como pesquisadora, dos dados coletados para esta pesquisa, e que o próprio conceito de sentido-e-significado nos impede de elaborar uma definição categórica e fechada sobre essas informações, pois, segundo Lessa (mímeo), as categorias vigotskianas de sentido e significado devem ser entendidas a partir de uma posição dialética. Segundo ela, sentidos e significados constituem-se em uma relação dialética entre o eu e o outro, entre o

individual e o social, entre apropriações inter e intrapsicológicas. Por essa razão, adotamos a grafia *sentidos-e-significados*, argumentando ser impossível discutir somente um dos termos, pois não há sentidos que não tenham sido construídos a partir de significados sociais e vice-versa.

As concretudes dos sentidos-e-significados são manifestações de uma interiorização de relações e processos sociais; dessa forma, ao dar sentidos-e-significados a essas exteriorizações, eu, pesquisadora, também o faço de um lugar social.

3.1 Primeiro Momento: Criação do Sistema de Atividade de Monitoria

A busca dos sentidos-e-significados iniciais da formação do aluno-monitor e da professora-pesquisadora se deu por meio da análise de dados coletados em diferentes contextos e por meio de diferentes instrumentos de produção: **(1)** um questionário (anexo 1), cujo objetivo foi levantar os sentidos-e-significados **iniciais** do aluno-monitor, sobre *ser professor* da monitoria e sobre o *ensino-aprendizagem de língua inglesa*; **(2)** um encontro de formação (anexo 2) para refletir sobre as respostas àquele questionário; **(3)** um encontro de formação (anexo 3) para a formulação de um questionário para os alunos da monitoria e **(4)** outro encontro de formação (anexo 4) para a discussão dos resultados desse questionário.

Tomando por base os dados coletados por meio desses instrumentos, apresentarei, a seguir, a discussão dos sentidos-e-significados do aluno participante em relação ao seu papel como monitor e/ou professor. Em seguida, passo aos sentidos-e-significados em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

3.1.1. Análise do questionário respondido pelo monitor

Partindo da análise das escolhas lexicais do aluno/monitor presentes no questionário por ele respondido (anexo 1), apresento, nos quadros abaixo, os sentidos-e-significados que emergiram dos dados em relação ao conhecimento do *ser professor*.

3.1.1.1 Ser professor

Os sentidos-e-significados recorrentes nesse momento são: o monitor como colaborador/mediador para a construção do conhecimento. Primeiramente, o aluno destaca aquilo que o monitor **pode** fazer e o que **deve** fazer, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 1 – O que o monitor pode e/ou deve fazer

Realização Linguística	Sentidos-e-significados
<p>“(o monitor)...poder dividir e ampliar estas questões (minha visão de mundo) com os participantes quando em sala”</p> <p>“...o monitor pode propiciar ganhos múltiplos e novas experiências.”</p> <p>“O papel do monitor é estar atento a tudo quando em sala, ou seja, cada material escolhido, contendo os T. T...”</p> <p>“Ser monitor é querer para os participantes o que há de melhor dentro do que ele consegue fazer (práxis).”</p> <p>“...o papel do monitor de inglês é ampliar a visão de mundo dos participantes”</p>	<p>O monitor pode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dividir e ampliar sua visão de mundo, • propiciar ganhos múltiplos <p>O monitor deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estar atento a tudo • querer o melhor • ampliar a visão de mundo dos participantes

Nesse excerto, vemos através das escolhas lexicais de Alexandre, que o professor, por ser aquele que detém mais experiência, age intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele **deve estar atento** ao seu contexto de atuação, para **poder dividir e ampliar** a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

O **querer** o melhor, em destaque, pode ser visto como a primeira motivação necessária ao professor em seu papel de organizador das atividades em sala de aula por meio de propostas interessantes aos alunos. O monitor se posiciona como elemento de intervenção, de ajuda, a partir daquilo que consegue fazer, pois em termos de divisão do trabalho e das regras estabelecidas no sistema de atividade monitoria, ele se vê como mais experiente, chamando para si a responsabilidade – quando diz “o monitor **deve** ou **pode**”.

Quando Alexandre diz que o trabalho do professor **pode propiciar** ganhos múltiplos e novas experiências, podemos inferir que há sinais de que ele percebe e entende a responsabilidade que tem, ou seja, conhece seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

O papel de mediador é ressaltado pelo monitor, sempre os tratando por **participantes**, como pode ser visto no excerto apresentado (...com os **participantes**; visão de mundo dos **participantes**...). O entendimento de que professor e aluno são sujeitos ativos na construção do saber reestrutura a noção de conhecimento, uma vez que este passa a ser entendido como

uma construção social (Moita Lopes, 1996, p.96), e não mais como um atributo que é passado de geração em geração, para os indivíduos, sem o menor questionamento ou reflexão. Alexandre chama a atenção para o fato de que o papel do professor de língua inglesa pode ser diferente, dependendo do objetivo que se quer alcançar e de qual é o contexto educacional em que se está inserido. Vejamos no excerto a seguir:

Excerto 2 – Os papéis do professor de língua inglesa

Realização Linguística	Sentidos-e-significados
<p>“O papel de um professor de língua inglesa depende muito do currículo de cada escola. Num curso de conversação, por exemplo, o aluno deve aprender a conversar com esse professor de inglês, com seus colegas de sala e, em breve, com outros falantes de língua inglesa. Já num estabelecimento de ensino como uma faculdade, num país onde o inglês não é a língua nativa, onde se busca um curso voltado para a licenciatura junto ao MEC, o papel do professor de inglês é mais generalizado.</p>	<p>O professor de inglês é diferente nos variados contextos em que atua</p>

O excerto destacado nos remete à análise da atividade, para podermos compreender as ações que os indivíduos realizam no mundo real. Por mais que a atividade do professor (ensinar) seja a mesma, isto é, tenha aparentemente os mesmos motivos e fins, os contextos (escola de idiomas e universidade) nos quais as atividades estão inseridas são diferentes.

Retomando os construtos da Teoria da Atividade, é importante lembrar que a atividade do sujeito é direcionada para um objeto que é então moldado e transformado em resultado com a ajuda de instrumentos mediacionais. Alexandre destaca que o **papel de um professor de língua inglesa depende muito do currículo de cada escola**, ou seja, o currículo se desenvolve como forma de mediação entre o sujeito e o objetivo da atividade – ensinar inglês. Como instrumento mediacional, o currículo orienta as ações do professor e, dessa forma, pode determinar qual é o seu papel.

O monitor destaca que o objetivo da atividade, no caso, em um curso de idiomas, curso de conversação e Universidade, diferencia as atividades entre si e, por conseguinte, também serão diferentes os papéis dos sujeitos.

Portanto, quando Alexandre destaca que, no ensino de língua inglesa em contextos de educação regular, **o papel do professor de inglês é mais generalizado**, podemos perceber que ele começa a estabelecer um paralelo entre o papel que desempenha no sistema de atividade aula de língua inglesa em curso de idiomas e o papel que desempenha como monitor, em nosso sistema de atividade monitoria.

Analisarei agora as impressões iniciais do monitor, presentes no questionário sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa.

3.1.1.2 Ensino-aprendizagem de língua inglesa

O aluno-monitor começa a perceber que a dimensão do ensino-aprendizagem de uma língua é algo muito maior do que simplesmente o ensino de estruturas gramaticais. Vários excertos do questionário nos mostram que o monitor considera importante o ensino de inglês quando este utiliza os temas transversais. Vejamos o excerto 3:

Excerto 3 – O ensino de inglês por meio de temas transversais

Realização Linguística	Sentidos-e-significados
<p>“...ampliar minha visão de mundo na busca de textos que tratem dos Temas Transversais, doravante tratados como T.T., para, com isso, poder dividir e ampliar estas questões com os participantes quando em sala.”</p> <p>“...cada material escolhido, contendo os T. T., pode oferecer novas oportunidades de se explorar (sic) questões de gramática, de pronúncia, grau de formalismo, choque cultural. Assim, o monitor pode propiciar ganhos múltiplos e novas experiências.”</p> <p>“... o monitor deve buscar usar uma linguagem que alcance a todos com temas que lhes trarão proveito quando formados em ação no mercado de trabalho.”</p> <p>“...formar um bom profissional, mais preparado para as questões atuais que os debates em sala sobre os T.T. propiciam.”</p> <p>“...o monitor trabalhará textos em língua inglesa sobre os T.T., propiciando assim uma exposição a assuntos da atualidade.”</p> <p>“Acredito sinceramente que estamos oferecendo a oportunidade de abordarmos assuntos ligados ao T.T. e assim preparar o letrando melhor para dar aula no futuro. Se não para dar aula, pelo menos para que tenha uma noção e saber(sic) se posicionar frente a assuntos atuais e delicados como os vários já apontados aqui, quando a frente de uma sala cheia de alunos.”</p>	<p>O ensino de inglês por meio dos Temas Transversais amplia a visão de mundo</p> <p>O material baseado em temas transversais propicia muitos ganhos.</p> <p>O monitor deve usar temas que tragam contribuições para a formação do aluno.</p> <p>O uso de temas transversais no ensino-aprendizagem de língua inglesa propicia o conhecimento de temas da atualidade.</p> <p>O uso de temas transversais no ensino-aprendizagem de língua inglesa propicia a formação do cidadão.</p>

As escolhas verbais do aluno-monitor (**ampliar, dividir, oferecer, explorar, propiciar, buscar, formar, preparar, saber**) apontam para a visão do processo de ensino-aprendizagem que queremos, isto é, uma visão sócio-interacionista (VYGOTSKY 1930/1998; 1934/1999), privilegiando a interação na qual o professor como par mais experiente é aquele que busca, prepara e propicia oportunidades de crescimento para seus alunos, porém ele é o principal mediador para que os alunos sejam capazes de explorar, dividir e ampliar esses novos conhecimentos. Assim, professor e alunos se constituem a cada aula, a cada tema discutido.

O aluno-monitor ainda destaca a possibilidade de outras oportunidades a partir do trabalho com os Temas Transversais, não significando, no entanto, que o trabalho com tais temas exclua os conteúdos pertinentes ao ensino da língua. O professor pode trabalhar com **a gramática, pronúncia, grau de formalismo, choque cultural e ainda ter “ganhos múltiplos e novas experiências.**

O trabalho com os textos não seria apenas voltado para a resolução de exercícios e pretexto para trabalhar gramática, mas, sim, para que os alunos pudessem extrapolar e refletir sobre aquele contexto específico, apresentando críticas e sugestões. A ênfase não está somente no ensino, mas também em conteúdos que tenham sentido para o aluno, contribuindo para o seu crescimento como cidadão.

Alexandre destaca a importância da seleção de materiais significativos para a aula, pois essa escolha **pode gerar novas oportunidades e ganhos múltiplos.**

Os Temas Transversais aparecem como eixo norteador para as ações do aluno-monitor, como pode ser visto em vários trechos dos excertos apresentados (**tratem dos Temas Transversais; contendo os T. T; sobre os T.T. propiciam; língua inglesa sobre os T.T.; abordarmos assuntos ligados ao T.T.**).

Todo esse processo de resignificação do conceito de monitoria está imbricado na construção de novos sentidos-e-significados e é por isso que há um destaque para a importância da compreensão do projeto de monitoria proposto, como pode ser visto nos seguintes excertos:

Excerto 4 – O sucesso da monitoria

Realização Linguística	Sentidos-e-significados
“Para o sucesso de qualquer projeto , e o trabalho de monitoria de inglês não é exceção, todos devem: a) compreender bem qual a proposta do projeto , e b) estarem interessados na proposta. ”	Para ter sucesso o projeto de monitoria deve ser bem compreendido e ser do interesse dos envolvidos.

Quando Alexandre chama a atenção para a questão da **compreensão da proposta do trabalho**, está atentando para o fato de que é preciso que se compreenda qual é o objeto compartilhado na atividade, visto que o êxito de uma atividade está em estabelecer seu conteúdo objetal. A interação é, mais uma vez, destacada, pois para o sucesso do projeto de monitoria todos devem **estar interessados na proposta**, permitindo que o professor construa relações por meio das quais compartilha o processo de ensino-aprendizagem com seus alunos.

De acordo com os pressupostos da TASHC, o ser humano age impulsionado por motivos; age em função de finalidades e faz, com interesse, o que tem vinculação com sua vida. Além disso, o aluno-monitor destaca a importância de conhecer os alunos para saber como agir, visando ao desenvolvimento potencial do aluno, como pode ser visto no excerto a seguir:

Excerto 5 – Desenvolvimento potencial

Realização Linguística	Sentidos-e-significados
“... conhecer os alunos é um processo gradual e mais que importante, vital . Quando conhecemos nossos alunos ou participantes, podemos saber de que forma podemos trabalhar uma série de questões visando o desenvolvimento de potencial daquele aluno , daquele grupo.”	É importante conhecer os alunos para que se estabeleça seu desenvolvimento potencial.

Na fala de Alexandre, **conhecer os alunos é um processo gradual e mais que importante, vital**, é possível perceber que o conhecimento sobre o aluno, sua história, seu meio, sua forma e estilo de interagir são imprescindíveis. Esse conhecimento sobre o nível de desenvolvimento real (aquilo que o aluno já é capaz de fazer) é o que possibilita o agir, a intervenção, supervisão e colaboração do professor, visando ao **desenvolvimento de potencial daquele aluno**.

De acordo com a teoria vygotskyana, para que se conheça o nível potencial do aluno, é preciso que se conheça o nível atual de desenvolvimento, atuando na zona de desenvolvimento proximal (ZPD), que é exatamente uma área potencial de desenvolvimento cognitivo.

Passemos agora à interação pesquisadora-professora e aluno-monitor, ocorrida no primeiro encontro de formação (anexo 2) sobre as respostas dadas àquele questionário da seção anterior. Abordarei, inicialmente, os sentidos-e-significados do aluno-monitor; em seguida, os da professora-pesquisadora.

3.1.2 Análise do primeiro encontro de formação

No primeiro encontro de formação (1EF1), a professora-pesquisadora retoma a discussão do papel do professor, apresentada no questionário. Este é o primeiro momento em que a voz da professora-pesquisadora se faz presente e é na interação presencial que a proposta colaborativa coloca os dois sujeitos focais no mesmo plano social como professores. Tanto um, quanto o outro têm papel ativo, como co-construtores do sistema de atividade monitoria.

3.1.2.1 Ser professor para o monitor

Vejamos as realizações linguísticas do **aluno-monitor** sobre o ser professor.

Excerto 6 – Desafios para a constituição do professor

Realização Linguística (1EF1)	Sentidos-e-significados
<p>T10. Sirlene: Bom, e aí, <i>o que você acha do seu papel como monitor ?</i> Por exemplo, <i> você se vê aqui na frente dando aula?</i></p> <p>T11. Alexandre: Eu ainda vejo como um desafio, mas um desafio por causa da minha platéia.</p> <p>T42. Sirlene: Depois: <i>“Qual é o seu papel?”</i> Isso é super-importante, o seu papel como professor de língua inglesa.</p> <p>T43. Alexandre: O meu papel ele é, ele parte de um simples princípio... Como que eu posso colocar as palavras ... ? Mas tão simples, mas eu gostaria de tentar estimular o aluno a botar para fora o potencial dele. É isso. Eu gostaria de, com o meu trabalho... porque eu acho que o trabalho do professor-aluno não é uma estrada de uma mão só, é uma mão-dupla importante. Eu acho que o professor aprende dando aula e ele aprende com o aluno. Mas o papel do professor, eu acho que é buscar extrair o potencial desse aluno na proposta dele estar ali.</p>	<p>Ser professor é enfrentar desafios.</p> <p>O professor se constitui a partir da prática, na interação com seus alunos.</p>

O monitor destaca que ser professor é **um desafio por causa da minha platéia**, ou seja, ele tem alunos diferentes daqueles com quem está acostumado a trabalhar e sabe que eles precisam de muito. No contexto da aula de monitoria ele é o professor, portanto, o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem. É ele quem estabelece relações entre alunos, conteúdos e formação.

Além disso, por nos constituirmos sócio-histórico-culturalmente, é que cada sala de aula, cada aluno, é completamente diferente, e o professor busca criar um objetivo em comum para pessoas com motivos, muitas vezes, diversos. Por isso, podemos dizer que os desafios para a prática docente são sempre grandes.

É justamente o desafio que dá destaque à colaboração, à medida que a construção do conhecimento é vista como uma **mão-dupla importante**, não um fazendo pelo outro. Isso equivale afirmar que não é o monitor *resolvendo os* problemas dos alunos, mas, sim, *com* eles, compreendendo papéis de co-responsáveis.

Quando Alexandre diz que o professor **aprende dando aula** e que vai **aprender a ser professor só na prática**, parece indicar a importância da atividade para a constituição do indivíduo. Pimenta (2005), pelo viés marxista da dialética, explicita que a atividade docente é práxis e, como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto, para que a realidade seja transformada.

Agora, vejamos as realizações linguísticas do **aluno-monitor** sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

3.1.2.2 Ensino-aprendizagem de língua inglesa para o monitor

No primeiro encontro de formação, ao discutir as respostas dadas pelo monitor ao questionário, foi possível perceber a existência de um conflito sobre o objeto da atividade, ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Excerto 7 – Habilidade linguística de maior prestígio

Realização Linguística (1EF1)	Sentidos-e-significados
<p>T7. Alexandre Porque você... essa idéia dos temas transversais está me fazendo olhar para o mundo, para a questão do ensino, de todo mundo. Então, eu acho assim, eu achei como é interessante você unir o útil ao agradável. Porque não vamos nos iludir, eu não quero ser pessimista, mas, quando eu entrei no curso, eu queria “conversation”, eu queria ajudá-los a construir estruturas para eles conseguirem conversar em inglês. Então, não vou conseguir, se a proposta for essa. Em três anos dá pra gente fazer bastante coisa, porque eu quero voltar a esse assunto. Então, a pergunta: o que ela é pra mim? É uma oportunidade de eu já trabalhar com o pessoal, já conhecendo os temas transversais.</p>	<p>A conversação é o ponto primordial no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.</p>

O aluno-monitor, mais uma vez, estabelece a relevância da transversalidade e a compreensão do mundo, como pode ser visto no excerto acima (**olhar para o mundo, para a questão do ensino, de todo mundo**). O mundo e sua compreensão fazem parte daquilo que podemos chamar de matéria-prima dos professores, porém, há uma marca de insatisfação quanto ao trabalho em relação ao desenvolvimento e à criação de espaços para a habilidade linguística de conversação.

Alexandre chama a atenção para uma frustração em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto da faculdade: **eu não quero ser pessimista, mas, quando eu entrei no curso, eu queria conversation**. Essa contradição no sistema de atividade em relação ao objeto ensino-aprendizagem de língua inglesa apresenta uma possibilidade para os sujeitos envolvidos. Segundo Engeström (1999), contradições e conflitos, se analisados crítica e reflexivamente, constituem-se em fator de desenvolvimento e transformação das práticas para todos os envolvidos.

O aluno-monitor ressalta que pretende retornar ao tema *trabalho com a habilidade oral* (**porque eu quero voltar a esse assunto**) e, realmente, podemos perceber essa retomada nos seguintes turnos deste primeiro encontro:

Excerto 8 - O ensino da habilidade oral

Realização Linguística (IEF1)	Sentidos-e-significados
<p>T25. Alexandre: Isso, isso. Qual é o tema? Do que nós vamos conversar? Mas quando nós estamos assim já 15, 20 minutos que eles já estão lendo, um lê um pouco, aí quando eles entendem o que acontece, você só vê sorriso (...) eles já estão falando as frases. Então fui entendendo aquela proposta.</p> <p>T26. Sirlene: Ah tá.</p> <p>T27. Alexandre Então, é assim, às vezes eles se perdem um pouco.</p> <p>T28. Sirlene: Porque não é fácil pra eles fazer todas essas conexões não é ? Claro.</p> <p>T29. Alexandre: Mas eu acho que a proposta do seu estilo de monitoria, eu acho que eu tô conseguindo.</p> <p>T30. Sirlene: Tá sim.</p> <p>T31. Alexandre: Nessa linha de trabalho, eu acho que eles também tão fazendo um esforço de tentar, e é legal. (...) Mas a proposta da monitoria, ela traz isso num outro patamar, ela também traz isto, ela traz o professor na frente da sala de aula; ela traz o professor atual com temas atuais, na frente da sala de aula.</p>	<p>O ensino-aprendizagem da habilidade de conversação é possível numa abordagem transversal.</p> <p>A nova proposta de monitoria leva a uma nova dimensão da questão do ensino-aprendizado de uma língua.</p>

A visão ampliada sobre o objeto da atividade - ensino-aprendizagem de língua inglesa - em um curso de Letras, cujo foco está na formação de professores, começa a se delinear no caminho a ser trilhado no trabalho de monitoria.

Alexandre ressalta em uma de suas realizações linguísticas: **Então fui entendendo aquela proposta**, percebendo que o ensino-aprendizagem, numa perspectiva transversal, possibilita o trabalho com qualquer uma das habilidades linguísticas, além da leitura.

A proposta começa a ser compreendida e Alexandre destaca a importância do entendimento do ensino-aprendizagem como processo em que os papéis e interesses devem ser compartilhados para que haja a construção de novos sentidos-e-significados e, novamente, mudança dos papéis daqueles que estão envolvidos com ele: **Mas a proposta da monitoria, ela traz isso num outro patamar...** Parece destacar aí a resignificação dos sujeitos envolvidos e da dimensão daquilo que constitui o processo de ensino-aprendizagem, o que implica a resignificação, também, das práticas pedagógicas.

A utilização de um instrumento mediacional diferente, a abordagem transversal, começa a configurar outra dimensão para a linguagem – uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, uma função de intercâmbio social.

Esse processo de resignificação passa, no entanto, por contradições constantes, pois Alexandre tem sua história construída de maneira diferente, com base em outras relações e

percepções de mundo, o que, em alguns momentos, fazem com que atribua sentidos-e-significados ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a partir de aspectos muito presentes no senso comum. Um exemplo, o de que a principal habilidade linguística seria falar, é novamente retomado no excerto a seguir:

Excerto 9 -Nível de conhecimento

Realização Linguística(1EF1)	Sentidos-e-significados
<p>T47. Alexandre: Que o aluno, que o letrando saísse com um pouco mais de “conversation” daqui. (...) Tanto é que eu acho que falar é...é verdade que é difícil escrever, é mais difícil, mas o falar...ele tem também aquela coisa do “é meu”, não é ? O que é que vai acontecer ? “Eu vou expor as minhas fraquezas.”</p> <p>T48. Sirlene: Mas aí tá a grande dificuldade, não é? Salas muito grandes, alunos que não conhecem nada, eles vêm pra cá uma tabula rasa.</p> <p>T49. Alexandre: É verdade. (...) Eu pensei que todos eles iam fazer um exame de inglês, que eles já iam estar separados; “olha esses alunos estão prontos pra fazer Letras voltado para o inglês, então eles já tem um “conversation” basic”, daí pra cima, pra gente poder... O professor entrar aqui e trocar uma idéia com o aluno.</p>	<p>Os alunos deveriam ser separados por níveis de conhecimento de inglês.</p>

Mais uma vez, o aluno-monitor destaca a valorização da habilidade oral para a formação de um professor. Ao afirmar: **o falar... ele tem também aquela coisa do “é meu”,** Alexandre parece se referir à apropriação de algo que gera capacidade. Moita Lopes (1996, p.50), destaca uma questão identitária relacionada à ideologia: “para subir socialmente é preciso estudar a língua do colonizador”. Na busca por *status* social, a habilidade de comunicação oral – o falar inglês – é vista como de grande prestígio social no contexto brasileiro. Ao afirmar: **“eu vou expor as minhas fraquezas”**, o aluno-monitor parece apontar para um sentido-e-significado relacionado ao termo ‘nativo’ – aquele realmente habilitado a ensinar essa língua, “a *sua* língua” (Pennycook, 2001).

Outra questão de muita relevância é a presença de uma construção social compartilhada, bastante comum quando se fala de língua estrangeira: a divisão dos alunos por níveis (**fazer um exame de inglês, que eles já iam estar separados**). Como o aluno-monitor atua como professor em escola de idiomas e em empresas, sua maneira de olhar para os aprendizes é por meio desses níveis de conhecimento, e daquilo que habitualmente se julga que o aluno seja capaz de fazer. Nesse sentido, o que prevalece é a busca por salas de aula homogêneas, como se isso fosse possível quando falamos em trabalhar com seres humanos.

Passo agora aos sentidos-e-significados da professora-pesquisadora neste primeiro encontro de formação. Nesse momento, a participação da professora-pesquisadora como a que instiga e compartilha dúvidas e questionamentos parece revelar-se na construção dos sentidos-e-significados presentes nas interações, constituindo, por conseguinte, sua própria formação.

3.1.2.3 *Ser professor para a professora-pesquisadora*

A professora-pesquisadora propõe ao aluno-monitor a criação de um questionário para que se possa conhecer melhor o aluno da monitoria. A busca pelo conhecimento das necessidades dos alunos nos levou à discussão de como ter acesso ao que os alunos querem e àquilo de que precisam. As necessidades, isto é, os motivos e interesses humanos são históricos e sociais, desenvolvidos pela sociedade a partir das condições de vida e de educação. Portanto, novas necessidades podem ser criadas ao longo do processo de formação de professores, contexto desta pesquisa.

A negociação para essa construção pode ser vista no seguinte excerto:

Excerto 10 – Colaboração e formação do professor

Realização Linguística (IEF1)	Sentidos-e-significados
<p>T79. Sirlene: Tá vendo que esse questionário é gigantesco ? Porque ele é esmiuçadinho. E aí, o que eu queria ver com você? Nós dois estruturarmos o que nós dois achamos que é pertinente para nossos alunos. Por isso que assim, essa construção é em conjunto. É minha e sua. É pra nós dois discutirmos o que nós vamos colocar nesse questionário. O que a gente acha que é importante estar nesse questionário. Tudo bem, tem coisas aqui, por exemplo, que para mim são importantes, mas não tudo. Isso aqui, eu só te mandei... tem dados aqui que você colocou que eu vou utilizar, mas é para nós dois decidirmos qual vai ser a cara do nosso questionário. O que nós queremos?</p> <p>T80. Alexandre: Tá. Então, eu acho que a priori, na minha opinião, veja bem professora, eu to respondendo, mas eu me sinto limitado, eu não sou um ...</p> <p>T81. Sirlene: Mas é uma construção que tá acontecendo aqui.</p> <p>T82. Alexandre: É uma coisa pequena, é uma visão de um letrando.</p> <p>T83. Sirlene: Mas é uma construção conjunta porque você é que está com eles na monitoria.</p>	<p>A construção do ser professor se dá através da colaboração.</p>

A professora-pesquisadora entende a construção do *ser professor* como aquela que ocorre por meio de um processo colaborativo (**essa construção é em conjunto. É minha e**

sua), em que a aprendizagem docente tem sua base alicerçada na análise dos processos interativos, mobilizados pela reflexão na – e sobre – a atividade do professor. Isso pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano, tendo como referência um longo caminho a ser desconstruído, reconstruído e consolidado, a partir do aproveitamento do potencial cognitivo dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Parafraseando Freire (1970), para a formação do professor como um profissional intelectual e transformador, é preciso criar condições para uma prática libertadora criadora de zonas de troca de consciência, na qual esses futuros professores sejam capazes de quebrar a habitual forma de pensamento e construir uma visão de mundo de outra forma.

A proposta da professora-pesquisadora para a criação de um espaço colaborativo leva, também, à criação de novos construtos motivados pelos conflitos que se instauram nessas interações. Por isso, optou-se pelo desenvolvimento de um questionário que possibilitasse conhecer melhor os sujeitos envolvidos no projeto de monitoria. Conhecer é modificar, transformar o objeto, compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender como a nova realidade é construída.

Passo agora à análise dos sentidos-e-significados da professora-pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, presentes neste primeiro encontro.

3.1.2.4 *Ensino-aprendizagem de língua inglesa para a professora-pesquisadora*

Vejamos como se caracterizam os sentidos-e-significados da professora-pesquisadora em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa:

Excerto 11 - O ensino de inglês como língua hegemônica

Realização Linguística (IEF1)	Sentidos-e-significados
<p>T43. Alexandre: (...) Porque o único jeito de aprender é estudando. Eu gosto muito de aprender, então, como se aprende? Só tem um jeito, é ralando. Agora, não é sendo escravo de um professor, não, é buscando trabalhar em conjunto.</p> <p>T44. Sirlene: Agora, e se a gente pensasse na questão da linguagem, ou seja, como você vê essa coisa? Você não é um professor de matemática, você não é um professor de química, você é um professor de língua, de língua inglesa, que não é a língua materna, que já apresenta um monte de problemas no nosso país. Como é que você vê o seu papel de professor de uma língua estrangeira, num país assim? Ainda mais aqui, é um público que não tem muito poder aquisitivo; as pessoas não têm a chance de conhecer um país de língua estrangeira, ou seja, de falar essa língua.</p>	<p>O ensino-aprendizagem de língua inglesa está atrelado a uma questão hegemônica.</p>

<p>Então como que você vê isso? Essa questão de uma língua hegemônica?</p>	
---	--

<p>T45. Alexandre: Eu vejo isso, olha eu gostaria de comentar duas coisas, veja bem: a idéia do falar me frustra um pouco, eu tô tão... Há 16 anos eu dou aula para pessoas que querem falar, essa era minha linha de pensamento, e eu achei que isso ia acontecer aqui na escola também. E eu percebo que a proposta do currículo do letrando, ou seja, do curso de letras é você estar pronto como professor para ir para uma sala de aula e mostrar para o pessoal de algumas séries como trabalhar a construção da língua inglesa.</p>	
---	--

Há na fala do aluno-monitor certo ressentimento em relação a uma postura de professor autoritário, como pode ser percebido no trecho “**Agora, não é sendo escravo de um professor...**”. É possível compreender esse sentimento, pois a geração à qual Alexandre pertence foi ensinada nos moldes tradicionais, ou seja, o professor era o principal detentor do saber e os alunos eram considerados como pessoas destituídas de uma formação sócio-histórico-cultural e sem voz ativa em sala de aula.

A indagação feita pela professora-pesquisadora sobre a língua inglesa ser uma língua hegemônica (**Essa questão de uma língua hegemônica**) não é respondida pelo aluno-monitor. A atenção parece se voltar para o papel do professor de língua inglesa, em sua tarefa de reconstituir o objeto ensino-aprendizagem dessa língua, de maneira mais inclusiva, ética e democrática, oferecendo ao indivíduo possibilidades para que pense em maneiras de transformar o mundo por meio de um agir político (MOITA LOPES, 2005).

Na verdade, essa questão é lançada, mas não é retomada nesse momento da interação. Aluno-monitor e professora-pesquisadora não focalizam, na interação, a temática relacionada à língua como meio de dominação de alguns povos por outros, entendida também como um canal de mudança ou manutenção de poder.

Passo, agora, à análise dos dados referentes ao segundo encontro de formação (anexo 3).

3.1.3. Análise do Segundo Encontro de Formação

O instrumento de coleta que constitui esse encontro ocorrido antes do início das aulas de monitoria, é a elaboração de um questionário para os alunos da monitoria (anexo 3) identificado como **1EF2**.

A partir do encaminhamento das discussões entre aluno-monitor e professora-pesquisadora, surgiu à idéia de formular um questionário para os alunos, com o objetivo de melhor conhecê-los, de entender quais as suas necessidades e os seus anseios.

3.1.3.1 *Ser professor para o monitor*

Vejamos o papel do professor nas realizações linguísticas entre aluno-monitor e professora-pesquisadora.

Excerto 12 – Professor precisa saber o objetivo de sua atividade

Realização Linguística (1EF2)	Sentidos-e-significados
<p>T100. Alexandre:...Puxa, por exemplo, a minha expectativa era uma e hoje eu tô tendo outra, e trabalhar com a monitoria já está me dando um outro jeito de olhar para tudo isso. Como a gente vai mudando dia-a-dia.</p> <p>T101. Sirlene: Ah é! É que você tá tendo contato com outros públicos.</p> <p>T102. Alexandre: É.</p> <p>T103. Sirlene: Mas o desafio é constante, acho que faz parte da profissão... por isso é que a mudança é boa, positiva.</p> <p>T104. Alexandre: A questão de objetivos é importante... o professor precisa saber quais são seus objetivos.</p>	<p>O professor precisa saber quais são seus objetivos.</p>

Alexandre traz à tona uma questão relevante: toda ação do sujeito, no caso o professor, é destinada a um objetivo (**o professor precisa saber quais são seus objetivos**). De fato, o fundamental para se distinguir uma atividade de outra é o seu objeto, isto é, “o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p.83).

A relação entre o professor e o objetivo de seu trabalho é que determina o resultado final da ação docente. Para que os objetivos sejam alcançados, são necessárias ações e operações. Os objetivos para a realização dessas ações precisam ser bem definidos, ou melhor, bem orientados, daí a importância do papel do professor como mediador.

3.1.3.2 *O Ensino-aprendizagem de língua inglesa para o monitor*

A questão do sentido-e-significado sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa também pode ser destacada pelo aluno-monitor.

Excerto 13 – O ensino da gramática e fluência

Realização Linguística (IEF2)	Sentidos-e-significados
<p>T78. Alexandre: Alexandre: Deixa eu ti falar uma coisa muito interessante em relação à sua pergunta ali atrás, do pessoal que estuda no colegial; eu tenho um aluno, ele tá comigo e ele era aluno da Deby. A Deby dava aula numa escola aqui atrás, e ele fez aula com ela, mas ela estruturou tão legal o inglês dele, que ele veio para mim, foi como passar uma faca na manteiga. O menino foi de vento em popa. Ele começou do zero comigo, hoje nós estamos quase no 5º nível. Você precisa ver ! Ele traduz, ele fala só inglês em sala, tá tranquilíssimo com o inglês. Bate papo livre, leve, solto. Mas você vê que interessante, como é importante o curso dentro de uma escola que tem a responsabilidade de dar um curso que realmente a pessoa vai utilizar. Ela descobriu uma linguagem que o pessoal seguiu o curso direitinho da Deby, eu tô ti contando porque é uma pessoa que a gente conhece é um caso legal, que deu certo !</p> <p>T79.Sirlene: Ah é ! Com certeza.</p> <p>T80.Alexandre: Porque às vezes a pessoa, por exemplo, põe adequado ou não foi adequado. No caso aí foi adequadíssimo porque... nossa ele chegou pronto para mim sabe ? Estruturinha toda bem formada. Ele só não tinha aquele papo né.</p>	<p>O ensino da estrutura da língua é que propicia a base para a fluência oral.</p>

A fala de Alexandre (**ele chegou pronto para mim sabe ? Estruturinha toda bem formada. Ele só não tinha aquele papo, né?**) apresenta resquícios das idéias da abordagem estrutural, enfatizando o aprendizado da gramática como a forma mais eficiente de se dominar uma língua estrangeira. A experiência educacional anterior do monitor exerce grande influência na construção desse sentido-e-significado em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, pois, de um modo geral, ela não abre espaço para o desenvolvimento de uma concepção mais holística da linguagem.

O aluno-monitor, ao mesmo tempo em que afirma “[o aluno] **veio pronto para mim**”, diz: **“Ele começou do zero comigo, hoje nós estamos quase no 5º nível”**. Tais realizações linguísticas parecem apontar para o fato de que, primeiramente, a base estrutural da língua inglesa foi desenvolvida; logo depois, o aluno, dotado do conhecimento gramatical, inicia o trabalho com a habilidade oral (**Ele só não tinha aquele papo, né**).

A compreensão do ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir de etapas, ou seja, primeiro aprende-se a estrutura da língua (a base estrutural), depois se aprimoram as habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) é historicamente compartilhada por diversos profissionais da área e também pelos alunos. Como destaca Engeström (1999), o princípio de historicidade revela a complexa história na construção da atividade de ensino-aprendizagem.

3.1.3.3 Ser professor para a professora-pesquisadora

Esta seção apresenta os sentidos-e-significados da professora sobre o *ser professor*, presentes em suas realizações linguísticas, no segundo encontro de formação.

Excerto 14 – Papel do professor e do aluno: a interação

Realização Linguística (1EF2)	Sentidos-e-significados
<p>T133. Sirlene: (...) <i>Como você vê o papel do professor dentro do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês? Fundamental, não fundamental. Justifique. O que é um bom professor de inglês para você? (...) Como você descreveria um bom aluno de inglês? Porque não adianta ter um bom professor se não há um bom aluno.</i></p> <p>T134. Alexandre: Você pegou nos pontos principais. Sabe o que eu vejo? De repente é uma ignorância minha essa visão que eu tenho, mas eu vejo um certo excesso de preocupação com a postura do professor no curso de Letras, até porque você tá formando a pessoa numa licenciatura. (...) eu gostaria que fosse dado um pouco mais de importância, da gente levar em conta que só se ensina também quem tá interessado em aprender.</p>	<p>O papel do professor se constitui na interação com o aluno.</p>

Quando a professora-pesquisadora pergunta “**O que é um bom professor?**” e, logo em seguida, afirma “**Porque não adianta ter um bom professor se não há um bom aluno**”, é possível afirmar que o sentido-e-significado aí imbricado relaciona-se ao conhecimento de que alunos e professores estão em processo constante de interação e que repensar ou modificar o papel de um, implica, necessariamente, rever o papel do outro no processo interacional, afetando todo o sistema de atividade.

Quando professor e aluno tornam-se sujeitos ativos e co-responsáveis pela construção do saber, a noção de conhecimento também é reestruturada, uma vez que ele passa a ser entendido como “uma construção social” (Moita Lopes, 1996, p.96), e não mais como um “atributo” passado de geração em geração.

O fato de todos os envolvidos assumirem estar aprendendo uns com os outros (professora-pesquisadora, aluno-monitor) aponta para a criação de espaços colaborativos que propiciam a interação e favorecem a cooperação entre todos eles. A ação colaborativa entre os participantes, fundamental no conceito de ZPD (VYGOTSKY, 1934/2002), é que leva à negociação de sentidos-e-significados e, assim, a um processo efetivo de ensino-

aprendizagem. Segundo Vygotsky (1934/2002), agir na ZPD para aprender e para que a aprendizagem leve ao desenvolvimento, é agir com o outro, é colaborar.

Contudo, quando Alexandre ressalta que “**só se ensina também quem tá interessado em aprender**”, precisamos lembrar que os alunos ainda carregam marcas de sua constituição sócio-histórico-cultural que, comumente, remete à idéia de que a escola é o lugar onde se aprende, o professor é aquele que ensina e o aluno é o que aprende. Nessa concepção, o aluno é um ser passivo, sem iniciativa, que realiza tarefas a partir da orientação do professor no âmbito da sala de aula. A escola está desvinculada da realidade, o professor é o transmissor de conhecimento e o aluno é o receptor. Aliás, visão ainda compartilhada por muitos, infelizmente.

Para o contexto desta pesquisa, faz-se mister salientar que nossos alunos (da pesquisadora-professora e do aluno-monitor) também serão professores e que a atribuição de novos papéis ao aluno requer uma mudança também no papel do professor. Segundo os preceitos vygotskyanos, a partir da negociação sobre um conflito, aspecto característico da ZPD, os alunos desenvolvem meios para a internalização dos conceitos científicos. Assim, a importância do papel do docente como mediador na elaboração de conhecimentos fica evidente, pois, com a colaboração de um par mais desenvolvido, o aluno pode elevar seu nível de consciência e de controle sobre seus processos mentais.

Entender o aluno como um ser ativo, reflexivo e crítico propicia a compreensão e a construção de um processo interacional colaborativo em sala de aula. A voz desse aluno é ouvida no processo investigativo, garantindo a ele espaço para atuar, participar e cooperar.

3.1.3.4 *Ensino-aprendizagem de língua inglesa para a professora-pesquisadora*

Investigar o que pensa a professora-pesquisadora sobre ensino-aprendizagem da língua é outro aspecto relevante para esta pesquisa. Vejamos um excerto relacionado a essa questão.

Excerto 15 – Capacidade crítica e leitura do mundo

Realização Linguística (1EF2)	Sentidos-e-significados
<p>T105. Sirlene: Isso para mim ... se eu conseguir... o meu sonho no final do nosso curso é o quê? É que vocês consigam pegar uma resenha, uma revista, uma Newsweek, uma Time e o quê? E se sentir confortável. a gente começa a trabalhar um pouquinho de noção do que é ler o mundo através de um outro olhar.</p> <p>T106. Alexandre: (...) você pode ver o contexto, quer dizer,</p>	<p>O conhecimento de língua estrangeira propicia a leitura do mundo através de um outro olhar.</p>

<p>a temática, é uma temática que dá pra você acompanhar.</p> <p>T107. Sirlene: Eu, eu procuro o que o mundo tá discutindo.... entendeu...ah acontece lá, acontece aqui, porque é assim, quando eu leio na língua do outro, eu vejo o ponto de vista do outro, que nem sempre é o meu, e faço o cara ter criticidade suficiente para entender o quê? Para poder criticar. Porque, senão, ele toma um texto como uma verdade universal, eu falo para o aluno “não é porque tá no papel que é uma verdade universal”. Compreendeu?</p> <p>T108. Alexandre: Isso é o máximo, não é? (...)</p> <p>T113.Sirlene: (...) Aqui (na faculdade), o professor tem uma disciplina só para trabalhar com as quatro habilidades de uma vez, desvinculado do estágio, da prática.</p>	<p>O ensino-aprendizagem de língua estrangeira constrói conhecimento que permite desenvolver a capacidade crítica.</p>
---	---

Os sentidos-e-significados sobre ensino-aprendizagem apresentados pela professora-pesquisadora, estacados nas realizações lingüísticas, estão relacionados à dimensão da linguagem na constituição do indivíduo (“**Trabalhar um pouquinho de noção do que é ler o mundo através de um outro olhar**”), ou seja, faz-se necessário estabelecer uma relação entre a cultura do aluno e a cultura do *outro*, um diálogo cultural, pois, como diz Bakhtin (1992, p.368), “*A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura*”, já que “*formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido*”.

O ensino-aprendizagem de língua inglesa pode estabelecer relações entre ela própria e a língua e cultura maternas. Dessa forma, o objetivo maior da aprendizagem de uma língua seria o de ampliar a participação dos indivíduos nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão.

A capacidade crítica a que se refere a professora-pesquisadora (**faço o cara ter criticidade suficiente para entender o quê ? Para poder criticar**) traz à tona o pressuposto de que as relações entre a escola e a sociedade são marcadas pela tensão entre diferentes concepções de mundo, pelo conflito e por disputas de poder. Apesar de sermos constituídos na/pela linguagem, as diferenças de classe social e as relações de poder, com muita frequência, criam interdições na possibilidade de que cada indivíduo diga a sua palavra.

É por isso que não podemos pensar em educação desvinculada da questão política. Paulo Freire (1996, p.15) ressalta que “*formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*”, ou seja, ao ensinar os conteúdos, o professor está

ensinando a pensar; está sugerindo, portanto, que esse conhecimento novo possa superar o já existente e que possa abrir-se para ser ultrapassado por outro que será construído nas múltiplas práticas sociais.

Vários são os entraves ao longo do processo de ensino-aprendizagem, porém, como diz Freire (1996), a relação dialética entre a subjetividade e a objetividade traz a consciência de que somos sujeitos das ocorrências do mundo, portanto, a ação pedagógica deve ser pensada como propiciadora de mudança, de transformação, e não como reprodutora de ideologia dominante. O próprio Paulo Freire (1996, p.25) nos lembra que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*”.

Os enunciados expostos no excerto mostram a preocupação da professora-pesquisadora com a superação desses entraves (**Aqui, o professor tem uma disciplina só para trabalhar com as quatro habilidades de uma vez, desvinculado do estágio supervisionado, da prática**) e a criação da possibilidade desse outro olhar para o *ser professor*, para o processo de ensino-aprendizagem e, é claro, para o cidadão que se quer formar.

O último instrumento gerador de dados para análise deste primeiro momento da pesquisa, terceiro encontro de formação (1EF3), teve por objetivo discutir os resultados do questionário construído por professora-pesquisadora e aluno-professor, aplicado aos alunos da monitoria.

3.1.4 Análise do terceiro encontro de formação

Com o avanço da atividade, é possível perceber, nos excertos a seguir, mudanças nos sentidos-e significados.

3.1.4.1 *Ser professor para o monitor*

As realizações linguísticas de Alexandre, neste momento, estão mais voltadas para a questão do ensino-aprendizagem de língua inglesa do que para a questão *ser professor*. Vejamos:

Excerto 16 – O professor sabe quem é o seu aluno

Realização Linguística (1EF3)	Sentidos-e-significados
<p>T11. Alexandre: ...então eu acho que se você marcar pra sete e vinte ou para sete e dez eles vão sempre... é aquela coisa de não entender os propósitos.</p> <p>T12. Sirlene: Os alunos que vem são Ademar, Lígia...</p> <p>T13. Alexandre: Eu até sinto uma vontade de fazer algo a mais por ele, por causa do esforço dele.</p> <p>T14. Sirlene: Ele escreveu que vai ser professor, né?</p>	<p>O professor reconhece o interesse do aluno</p>

A motivação do aluno pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor. Aliás, segundo Leontiev (1978, p.82), a atividade não motivada não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto. O professor deve planejar suas atividades de tal maneira que seus alunos possam sentir-se envolvidos, tendo clareza dos motivos e finalidades pelos quais é importante aprender sobre determinados conteúdos.

A sala de aula torna-se fonte de influência em relação ao nível de envolvimento do aluno, como podemos perceber na fala de Alexandre em relação a um dos alunos da monitoria: **“Eu até sinto uma vontade de fazer algo a mais por ele, por causa do esforço dele”**.

O comportamento do professor em sala de aula expressa suas intenções, crenças, valores, sentimentos, desejos, e esses aspectos afetam cada aluno, individualmente.

Provavelmente, o aluno-monitor não tenha consciência de que já está fazendo algo a mais para esse aluno apontado em seu discurso, visto que sua presença esteve garantida em todos os encontros de monitoria já ocorridos em semestres anteriores a esse da coleta de dados para a pesquisa. Uma especulação possível está atrelada à questão da afetividade: toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Existe, portanto, uma base afetiva permeando essas relações. Desta forma, o monitor se percebe como co-construtor cotidiano de sua própria prática, na interação com seus alunos, como podemos ver na seção a seguir.

3.1.4.2 *Ensino-aprendizagem de língua inglesa para o monitor*

Vejamos como avança a atribuição de sentidos-e-significados, por parte do monitor, sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Excerto 17 – A importância da interação para o ensino-aprendizagem de língua inglesa

Realização Linguística (1EF3)	Sentidos-e-significados
T50. Sirlene: Eu acho, de formação.	

<p>T51. Alexandre: Eu tento nunca falar assim: Eu vou fazer assim nessa aula. Eu trago o material, mas eu preciso ver com quem que eu vou trabalhar, percebeu? Se eu tenho um grupo animado, que normalmente vem, de oito pessoas...</p>	<p>A interação é determinante para o processo de ensino-aprendizagem.</p>
--	--

O enunciado “**Eu trago o material, mas eu preciso ver com quem que eu vou trabalhar**” nos remete a uma postura dialógica, que leva a mudanças no processo de ensino-aprendizagem, que revela a importância dada ao papel ativo do aluno e ao surgimento da noção de “incompletude”, gerada pela necessidade da negociação como parte fundamental desse processo dialógico (**Se eu tenho um grupo animado, que normalmente vem**).

Na proposta dialógica de produção de conhecimento, o estabelecimento de relações entre as vozes faz-se essencial. É preciso receber, processar e dar o devido valor à fala do par seja ele o mais ou o menos experiente. Retomando o capítulo teórico, Vygotsky (ano) aponta que construir conhecimento implica uma ação partilhada que, por sua vez, sugere um processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando, conseqüentemente, as capacidades individuais.

Podemos dizer que há, sob essa perspectiva, apontamentos para uma educação transformadora.

Passo, agora, aos sentidos-e-significados atribuídos pela professora-pesquisadora ao *ser professor*.

3.1.4.3 *Ser professor* para a professora-pesquisadora

Também, para a professora-pesquisadora, os sentidos-e-significados parecem se alterar. Vejamos:

Excerto 18 – O papel político do professor

Realização Linguística (1EF3)	Sentidos-e-significados
<p>T18. Sirlene: Pois é, só que ele tem que entender que ele tem uma função como professor, porque aula de inglês não é só falar (...)</p> <p>T19. Alexandre: Não aprende, não é, teacher, porque a pessoa pra falar inglês, não indo contra porque eu acho que é bem junto, pra você falar, você tem que ter a estrutura, a experiência. (...)</p> <p>T30. Sirlene: Pois é, só que hoje, se você olhar, tem um monte de curso de Letras por aí? Tem. Agora, você acha que todos os alunos que chegam lá no curso de Letras estão preparados? Não. No final de três anos, eles vão sair com um diploma? Vão. Ele vai dar aula? Vai. E o que eu acho? Eu acho que essa é a fogueira que não para de arder dentro de mim. A gente tem que pensar em garantir minimamente que, quando ele saia</p>	<p>O professor de inglês tem uma função social, um papel político.</p>

<p>daqui e vá para uma sala de aula, ele se sinta responsável e se sinta seguro, razoavelmente competente pra trabalhar e fazer alguma coisa com esses alunos. O que eu enxergo? E assim essa minha pesquisa tem essa preocupação, eu não quero, pelo menos eu tenho esse sonho, que ele vá para a escola pública e repita essas coisas que vocês me contam dos estágios que vocês estão fazendo.</p>	<p>O professor de inglês pode fazer a diferença na vida de seus alunos.</p>
---	--

A preocupação da professora-pesquisadora está na conscientização do amplo papel do professor de língua no processo educacional (**ele tem uma função como professor, porque aula de inglês não é só falar**). O professor de língua precisa conscientizar-se de que é um educador e atribuir à sua prática aquilo que Pennycook (1998) chama de caráter político da educação de línguas.

O fato de um professor de língua inglesa enxergar sua ação como uma prática social dotada de implicações sociais é o que faz com que ele seja um docente que tenha consciência do caráter político de sua profissão. Portanto, a prática pedagógica remete à pesquisa, que, por sua vez, acaba por se refletir em práticas mais informadas e mais contextualizadas.

Nossa proposta de trabalho na criação do sistema de atividade monitoria pressupôs a dialogicidade, a capacidade da professora-pesquisadora e do aluno-monitor de conversar, discutir, de modo que ambos pudessem elaborar, a partir de seus conhecimentos, formas novas de conhecimento. De acordo com a professora, ela tem um sonho como educadora **“que ele [o aluno formado em Letras] vá para a escola pública e não repita as coisas que conta dos estágios que está fazendo”**, fazendo, assim, a diferença na vida dos alunos.

3.1.4.4 *Ensino-aprendizagem de língua inglesa para a professora-pesquisadora*

Vejamos as realizações linguísticas da professora em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Excerto 19 – Função da língua estrangeira

Realização Linguística (1EF3)	Sentidos-e-significados
<p>T17. Alexandre: Quem tem inglês cobra, é isso que eu quis dizer; o cara que tem inglês que veio fazer letras ele quer chutar o balde aqui dentro, ele quer detonar, ele quer aprender, ele quer ver.</p> <p>T18. Sirlene: (...) Só que eu acho que é assim, e eu acho que é nisso que a aula de inglês muitas vezes acaba morrendo.</p>	

<p>Aquela coisa do seguinte, então por exemplo, você ensina aquelas coisas básicas lá, aquele diálogo que todo mundo aprendeu “What’s your name, etc...” e aí o que é que acontece ? O aluno fica pensando o quê ? Sabe aquela coisa funcional mínima, mas a coisa não vai além. Então fica parecendo que a língua, ela se restringe só a essas coisinhas básicas, eu acho isso complicado. E isso é um nó na minha cabeça porque eu acho que a função de uma língua estrangeira não é só de enxergar essas funções basiquinhas.</p>	<p>A língua inglesa tem função social e comunicativa</p>
--	---

A professora chama a atenção para o fato de que o ensino-aprendizagem de língua inglesa não tem apenas uma função comunicativa, mas, também, um papel social (**porque eu acho que a função de uma língua estrangeira não é só de enxergar essas funções basiquinhas**).

Uma língua estrangeira, principalmente o inglês, dá acesso a diversas formas de se conceber a vida humana, como, por exemplo, à tecnologia moderna, ao mundo dos negócios, à comunicação intercultural e à ciência. A aprendizagem de língua inglesa pode contribuir para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna (PCN, 1998, p.37).

Na verdade, além das funções sociais e comunicativas, o mais importante é o papel primordial da linguagem como formadora da consciência e organizadora do pensamento, pois é por meio dela que os seres humanos interagem e acabam internalizando seus papéis sociais, de modo a possibilitar o desenvolvimento psicológico. Por isso, a partir do instante em que se dissemina a idéia de socializar vivências culturais por meio da linguagem, a formação do indivíduo passa a ser consideravelmente enriquecida.

Apresento, a seguir, um quadro-resumo (Quadro 4) que destaca os sentidos-e-significados iniciais sobre o *ser professor* e, em seguida, um quadro-resumo (Quadro 5) que destaca os sentidos-e-significados sobre *ensino- aprendizagem de língua inglesa*, encerrando o Primeiro Momento da Pesquisa.

Quadro 4: Resumo dos sentidos-e-significados sobre *ser professor*

Pesquisadora-Professora	Aluno-monitor
--------------------------------	----------------------

<p>A construção do <i>ser professor</i> se dá por meio da colaboração.</p> <p>O papel do professor se constitui na interação com o aluno.</p> <p>O professor de inglês tem uma função social, um papel político.</p> <p>O professor de inglês pode fazer a diferença na vida de seus alunos.</p>	<p>O monitor pode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dividir e ampliar sua visão de mundo, • propiciar ganhos múltiplos <p>O monitor deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estar atento a tudo • querer o melhor ▪ ampliar a visão de mundo dos participantes <p>O professor de inglês é diferente nos variados contextos em que atua</p> <p>Ser professor é enfrentar desafios. O professor precisa saber quais são seus objetivos.</p> <p>O professor se constitui a partir da prática, na interação com seus alunos.</p> <p>O professor reconhece o interesse do aluno.</p>
--	---

O quadro acima apresenta os sentidos-e-significados sobre o *ser professor* construídos no primeiro momento da pesquisa, tanto por parte da professora-pesquisadora quanto do aluno-monitor. Podemos perceber que a professora atribui ao professor um papel mais amplo, que não pode ficar restrito à compreensão do como fazer, somente no sentido de operacionalização das atividades; é preciso que o professor se torne sujeito desse processo, interagindo por meio de ações que promovam a aprendizagem dos alunos.

Já o aluno-monitor, estabelece aquilo que **pode** fazer e, em seguida, percebe-se a voz de seus interlocutores (os alunos), quando aborda a questão daquilo que um professor **deve** fazer para seus participantes. É possível perceber que há certa **tensão** entre aquilo que pode fazer e aquilo que deve fazer, tanto é que Alexandre destaca que o papel do professor é diferente, dependendo do contexto em que atua. Ele começa a estabelecer um paralelo entre os sistemas de atividade *ensino de língua em escola de idiomas* e *ensino de línguas em escolas de ensino regular*.

Em termos de **divisão do trabalho**, apesar de destacar a importância da interação com os alunos, o professor conduz o momento aula e o aluno deve fazer o que é solicitado; toda a responsabilidade recai sobre o professor.

Acredito que, neste momento, o que causa o distanciamento entre os sentidos-e-significados sobre o *ser professor* atribuídos pela professora-pesquisadora e pelo aluno-monitor seja o fato de não existir clareza sobre o objeto da atividade. Estamos inseridos em um contexto universitário, em um curso de licenciatura, portanto, de formação de professores. Mesmo assim, muitos separam a competência linguística da competência

pedagógica, quando, de fato, esses aspectos deveriam estar intrinsecamente relacionados. Quando Alexandre afirma que “ser professor é enfrentar desafios”, ele já consegue perceber o papel mais amplo, sugerido pela professora.

Agora, vejamos o objeto da atividade – o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Quadro 5: Resumo dos sentidos-e-significados sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa

Professora-pesquisadora	Aluno-monitor
<p>O ensino-aprendizagem de língua inglesa está atrelado a uma questão hegemônica.</p> <p>O conhecimento de língua estrangeira propicia a leitura do mundo através de um outro olhar.</p> <p>O ensino-aprendizagem de língua estrangeira constrói conhecimento que permite desenvolver a capacidade crítica.</p> <p>A língua inglesa tem função social e comunicativa.</p>	<p>O ensino de inglês através dos Temas Transversais amplia a visão de mundo</p> <p>O material baseado em temas transversais propicia muitos ganhos.</p> <p>O monitor deve usar temas que tragam contribuições para a formação do aluno.</p> <p>O uso de temas transversais no ensino-aprendizagem de língua inglesa propicia o conhecimento de temas da atualidade.</p> <p>O uso de temas transversais no ensino-aprendizagem de língua inglesa propicia a formação do cidadão.</p> <p>Para ter sucesso, o projeto de monitoria deve ser bem compreendido e ser do interesse dos envolvidos.</p> <p>É importante conhecer os alunos para que se estabeleça seu desenvolvimento potencial.</p> <p>A conversação é o ponto primordial no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.</p> <p>O ensino-aprendizagem da habilidade de conversação é possível numa abordagem transversal.</p> <p>A nova proposta de monitoria leva a uma nova dimensão da questão do ensino-aprendizado de uma língua.</p> <p>Os alunos deveriam ser separados por níveis de conhecimento de inglês.</p> <p>O ensino da estrutura da língua é que propicia a base para a fluência oral.</p> <p>A interação é determinante para o processo de ensino-aprendizagem.</p>

Se compararmos o quadro 5 ao quadro 4, o mesmo ocorre em relação aos sentidos-e-significados sobre *ensino-aprendizagem de língua inglesa*. A professora constrói, em sua interação com o monitor, sentidos-e-significados mais amplos sobre o que seja o objeto/motivo da atividade monitoria.

Os sentidos-e-significados por ela atribuídos estão relacionados à questão hegemônica da língua inglesa como objeto/motivo que se quer alcançar na atividade cuja função não é só comunicativa, mas, também, social. A professora-pesquisadora enfatiza, também, o fato de o ensino-aprendizagem de língua inglesa propiciar leitura de mundo e capacidade crítica.

Alexandre trabalha com o objeto da atividade (ensino-aprendizagem de língua inglesa) de maneira idealizada, apesar de já apresentar sinais de transformação. Isso pode ser percebido quando fala da linguagem como ferramenta para formação cidadã e começa a perceber uma nova dimensão do que seja ensinar-aprender uma língua estrangeira. Podemos perceber que muitos dos sentidos-e-significados presentes estão relacionados a:

1°. Influência da professora-pesquisadora, principalmente no que diz respeito ao trabalho com temas transversais;

2°. Sentidos-e-significados que fazem parte do senso comum, como, por exemplo, a consideração dada à conversação: como sendo a habilidade mais importante; a consideração dada à estrutura: esta precede a fluência; a consideração dada à organização dos alunos: a divisão dos alunos deve ser feita a partir dos níveis de conhecimento linguístico.

O processo de criação do sistema de atividade monitoria pode ser representado da seguinte forma:

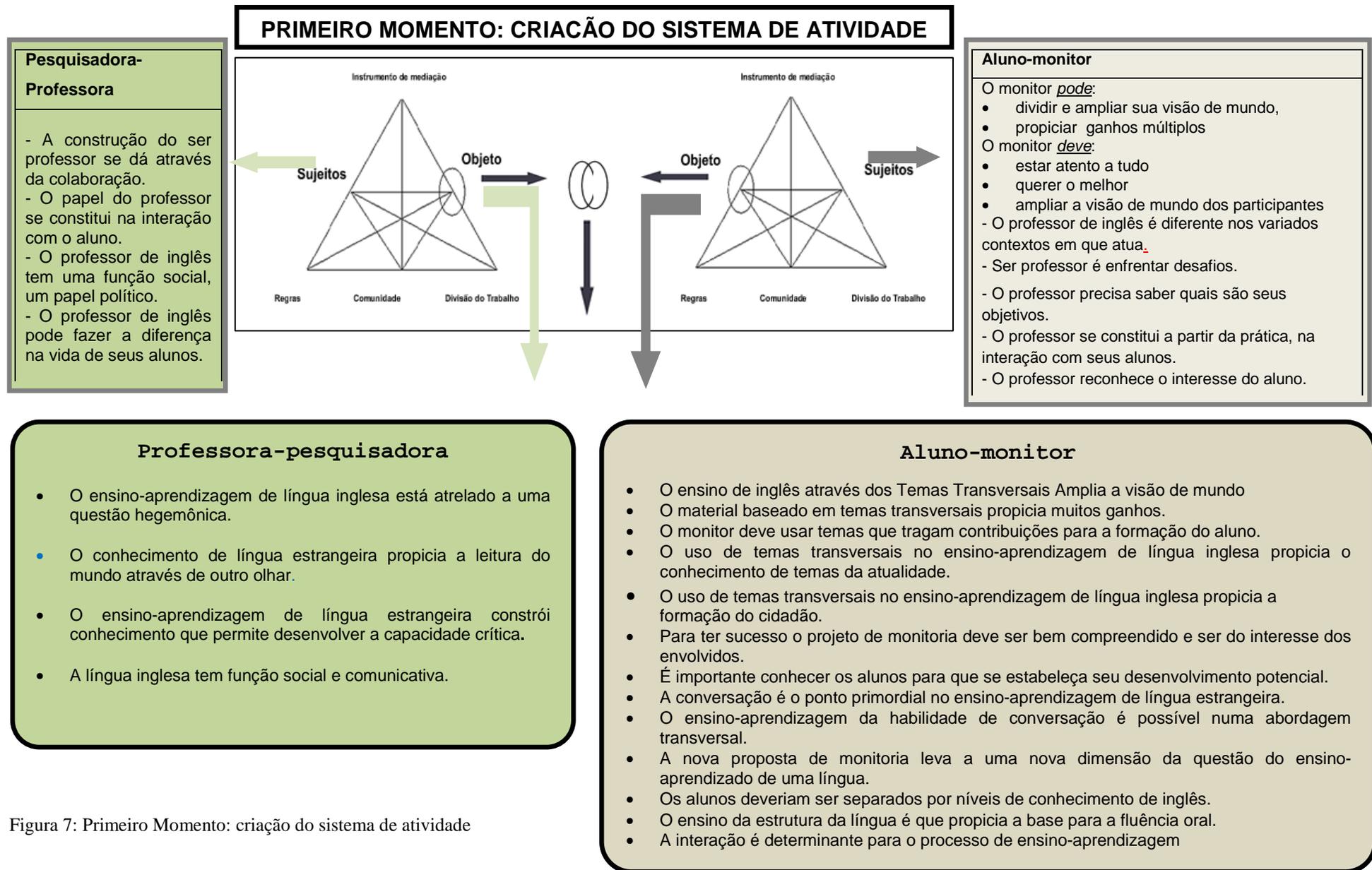


Figura 7: Primeiro Momento: criação do sistema de atividade

3.2 Segundo Momento – Desenvolvimento do Sistema de Atividade de Monitoria

A análise dos sentidos-e-significados sobre o *ser professor* e sobre *ensino-aprendizagem de língua inglesa*, no processo de formação de aluno-monitor e da professora-pesquisadora no decorrer do período em que as aulas de monitoria estavam sendo dadas, tem como base seis Encontros de Formação (anexos 5,6,7,8,9 e 10), selecionados e organizados conforme anexos relacionados ao segundo momento, além do questionário de finalização do trabalho de monitoria (anexo 11).

3.2.1 Análise dos encontros de formação

Apresentamos aqui a análise dos 6 (seis) encontros de formação. Este momento da pesquisa é marcado pelo delineamento e execução de uma estrutura para o projeto de monitoria, tendo por base todo o caminho traçado e analisado no primeiro momento.

Partindo dos enunciados presentes nas interações entre professora-pesquisadora e aluno-monitor, apresento a análise e os sentidos-e-significados que emergiram dos dados em relação ao conhecimento do *ser professor*. Primeiramente, apresento sentidos-e-significados em relação ao *ser professor* para o monitor.

3.2.1.1 *Ser professor para o monitor*

Novas ações são desencadeadas a partir dos planos que são traçados para a monitoria e o monitor trabalha um texto teórico com os alunos (“*Aprender inglês para não perder o bonde da história*”), para abordar a questão do ensino-aprendizagem de língua inglesa e, também, o papel do professor.

Nesse sentido, as falas de Alexandre sobre essa experiência são bastante reveladoras:

Excerto 20 – Professor como agente de transformação

Realização Linguística (2EF2)	Sentidos-e-significados
--------------------------------------	--------------------------------

T3. Sirlene: O pessoal do Letras 4, o Edson foi conversar comigo que estava gostando muito da monitoria e da proposta. “Professora estão muito boas as aulas de monitoria.” Eu falei: “Ah, que bom vocês estão gostando (...) Mas e aí ?

T4. Alexandre: (...) Eu estou pedindo pra eles: Eu quero que vocês tentem fazer um (...) a questão de como você, **professor de inglês**, naquele primeiro instante de impacto na frente de 50, como é que você **vai falar sobre seu trabalho pra eles?** O que você pode usando o texto **mostrar de novo para transformar logo de cara, naquelas primeiras aulas, o que pode passar a ser a aprendizagem desse monstro que é o inglês?** E o monstro que é **brasileiro em termos de potencial, de garra**. Porque é uma pessoa que vai começar então a olhar para o inglês como uma língua terráquea, do planeta por meio da qual ele pode ter acesso a todos os assuntos com muito mais abundância. Nossa, eu vi os olhinhos deles assim: ouro, ouro, ouro, achei ouro, porque não é mais curso de inglês, é curso de INGLÊS. O que significa aprender inglês, o que o inglês traz de benefício pra você dentro da comunidade. Hoje já não tem mais aquela bandeira americana, britânica, australiana, é **uma língua com que você brasileiro vai se tornar...**

T5. Sirlene: Cidadão do mundo.

O professor pode transformar a realidade a partir de sua prática.

A práxis transformadora que se pretende alcançar parece mostrar indícios de possibilidades. As falas de Alexandre nos remetem a um esboço de mudança do que seja ensinar inglês. Vejamos: a partir do questionamento sobre “como é que você vai *falar sobre o seu trabalho pra eles?*”, podemos dizer que o professor deve ter consciência de que a sua disciplina tem potencial para que os alunos desenvolvam competências e habilidades e que essas ferramentas podem transformar suas vidas. Como propõe o próprio Alexandre (...*mostrar de novo para transformar logo de cara*), isso se dá por meio de um instrumento para o qual o monitor atribui um papel muito importante, como podemos perceber em sua fala (**o que pode passar a ser a aprendizagem desse monstro que é o inglês**).

Segundo Paulo Freire (1970/1987, p.80), a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade, que busca a emersão das consciências e que resulte em sua inserção crítica na realidade. O comprometimento com a transformação social é a premissa da educação libertadora. Libertação que não é só individual, mas principalmente coletiva, social e política.

O trabalho colaborativo professora-pesquisadora e aluno-monitor nos mostra que, quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os envolvidos sentem-se desafiados a buscar respostas e, conseqüentemente, quanto mais incitados, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade. Essa relação dialética é

cada vez mais incorporada, à medida que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo de desenvolvimento.

Nos próximos excertos, Alexandre resgata exatamente essa co-responsabilidade dos sujeitos do processo, vejamos:

Excerto 21 – Co-responsabilização na construção do conhecimento

Realização Linguística (2EF2)	Sentidos-e-significados
<p>T12. Alexandre: (...) Não, o texto é extremamente realista e tem tudo a ver com a realidade da nossa necessidade como brasileiro, como aluno, como cidadão, não é? É aquela coisa sócio-histórico-cultural, o futuro professor, e outra, você coloca bastante responsabilidade no aluno. Que tipo de aluno você quer ser? (...) Eu gostei muito e eu acho que você dá um passo para frente de uma idéia, de aprovação de alguma coisa se você comprou essa idéia. Como eu comprei muito bem a idéia desse texto eu passei pra eles assim...</p> <p>T13. Sirlene: E aí vocês discutiram o texto na segunda e na terça ?</p> <p>T14. Alexandre: (...) porque é assim, como professor eventualmente mesmo dizendo nunca vou dar aula de inglês, mas dá uma olhada aqui... até o apetite por dar aula pode ser que seja desenvolvido aí. Porque, “puxa vida eu vou falar esse inglês, pra transformar o meu aluno numa pessoa desse tamanho”, entendeu? Porque o texto faz isso, ele mostra a figura do professor, a figura do aluno como pessoas com grandes potenciais, então acaba que o cara fala: vou pra aula de inglês, com um sorriso de orelha a orelha. “Olha o que eu vou conseguir”, e é tudo verdade.</p>	<p>O professor constrói juntamente com o aluno o conhecimento.</p>

A fala de Alexandre apresenta o professor assumindo-se como cidadão, tendo consciência de sua cidadania (**a realidade da nossa necessidade como brasileiro, como aluno, como cidadão**) e parece apontar para o entendimento dos pressupostos teóricos que fundamentam sua prática pedagógica (**É aquela coisa sócio-histórico-cultural, o futuro professor, e outra, você coloca bastante responsabilidade no aluno**), professor e alunos como co-construtores do conhecimento (**pessoas com grandes potenciais**).

A noção do que seja ensinar inglês e o que esse conhecimento pode propiciar, isto é, o delineamento do objeto da atividade, provoca transformação nos papéis dos sujeitos envolvidos e, por conseguinte, no próprio sistema de atividade. A ação de ensinar e aprender ganha uma força propulsora em direção a um motivo que levará a **“transformar o meu aluno numa pessoa desse tamanho”**.

A capacidade de transformar e ser transformado pelo ato de ensinar e aprender resgata o caráter social da afetividade, amplamente dinâmico e construtor da personalidade humana, estabelecendo a ligação entre o indivíduo e a busca pelo saber por meio das interações sociais. Freire (1967/1989) afirma que cabe ao professor auxiliar o aluno no seu processo de *conscientização* (conscientização política de se saber e se fazer cidadão de direitos, investido de sua cultura) por meio de um procedimento pedagógico centrado na problematização da sociedade. Cabe ao professor se um mediador democrático, capaz de optar metodologicamente pelo diálogo que aproxima professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente. Essa proposta atribui aos professores a necessidade de terem visão e postura diferentes perante os alunos, despidas de preconceito e marcadas pelo compromisso político.

O monitor traz informações sobre as manifestações dos alunos e como eles estão reagindo à nova proposta de monitoria, que tem como base o redesenho do papel do professor:

Excerto 22 – A importância da colaboração

Realização Linguística (2EF3)	Sentidos-e-significados
<p>T6. Sirlene: Eu estava pensando em começar com outro tipo de texto sobre o papel do professor, o que você acha?</p> <p>T7. Alexandre: Eu acho que é por aí, o papel do professor de inglês dentro da sala de aula, então, é assim, aos poucos eles estão pegando esse eixo: o que significa monitoria? (...)E a idéia de trabalhar como futuros professores, onde ele está tentando construir dentro dele um novo jeito de “approach”, quer dizer, vamos trabalhar o inglês, (...) trabalhando temas de extrema importância sócio-política-cultural. Inserindo o aluno na sociedade, eu achei maravilhosa essa idéia, mas veja bem, com toda a minha ignorância, eu estou tão acostumado a trabalhar o inglês com a preocupação de que a pessoa quer falar que eu esqueci que eu estou perdendo a oportunidade de fazer um trabalho maravilhoso do ponto de vista sócio-histórico-cultural. Então, eu estou amando essa coisa de entender um pouquinho e ajudá-los a entender. Mas é assim, nessa troca que nós estamos fazendo.</p>	<p>A construção do ser professor se dá através da colaboração.</p>

Observando o enunciado “**Aos poucos eles estão pegando esse eixo: o que significa a monitoria?(...) E a idéia de trabalhar como futuros professores**”, é possível destacar que, primeiramente, temos uma marca de que todo processo de mudança, de transição, é lento. Era de se esperar que os alunos estranhassem nossa nova abordagem da monitoria, uma abordagem que traz consigo novos conteúdos que, segundo Alexandre, são “**de extrema importância sócio-política-cultural. Inserindo o aluno na sociedade**”.

Assim, aparece o papel desempenhado pelo professor como um dos agentes de mudança no sistema educacional, estabelecendo, por meio de sua prática docente, mediações entre escola e sociedade, e buscando compreender como a formação de professores de língua inglesa pode contribuir para a reinvenção e transformação da sociedade. Celani (2001, p.33) destaca que o professor de línguas estrangeiras tem, como educador, um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo.

Além disso, é possível perceber, no excerto, a voz da professora-pesquisadora presente no discurso de Alexandre (**sócio-política-cultural, sócio-histórico-cultural**). Segundo Bakhtin (1929/1999), não usamos palavras que provêm de um dicionário, mas sim de outras pessoas. Bakhtin acreditava que as pessoas desenvolvem, inicialmente, um processo de "ventriloquismo", isto é, "falam pela boca dos outros", para, depois, apossar-se das palavras utilizadas e imprimir-lhes seu próprio "sotaque", adaptando-as a seus sentidos e intenções expressivas particulares.

Excerto 23 - O fazer pedagógico

Realização Linguística (2EF3)	Sentidos-e-significados
T71. Alexandre: Isso: “Pensem e me tragam idéias, como você vai trabalhar isso com seu aluno? Numa sala de aula, como que a gente vai fazer inserção social? Olha os temas transversais”. Então, eles já saem da sala pensando como professor.	O professor tem papel de formador.

A partir da fala de Alexandre (**Eles já saem da sala pensando como professor**), podemos inferir que os alunos estejam trabalhando a língua inglesa, mas, ao mesmo tempo, estejam também lidando com as questões de ensino-aprendizagem envolvidas; estão pensando na relação sujeito/objeto da atividade. Os questionamentos do aluno-monitor começam a expandir o desenvolvimento dos participantes na perspectiva de uma nova prática, caracterizando um ciclo de desenvolvimento expansivo (ENGESTRÖM, 1999).

O aluno-monitor, no próximo excerto, avalia seu fazer como consequência daquilo que foi trabalhado e também sobre como foi trabalhado. Vejamos:

Excerto 24 – O papel ético do professor

Realização Linguística (2EF6)	Sentidos-e-significados
T81. Alexandre: Eles ficaram (...) pra responder. Ou seja, eu percebi que eles foram dar uma de professor pra responder, gostei disso. Eu senti uma coisa assim: preciso falar com responsabilidade, preciso falar ponderando os prós e os contras.(...) Houve a reflexão, houve um momento de pensar.	O professor precisa refletir e falar com responsabilidade.

T82. Sirlene: Como você começou? Eles leram o texto primeiro?	
T83. Alexandre: Não. Eu comecei falando pra eles a diferenças que existem.	

A idéia de coerência profissional (**preciso falar com responsabilidade**) indica que o ensino exige, por parte do docente, comprometimento existencial. Desse comprometimento nasce autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém pode se contentar com uma maneira neutra de estar no mundo. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão.

Para Paulo Freire (1996), o ensino é muito mais que uma profissão, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos. Os professores têm grande responsabilidade ao ensinar e devem ser dotados de ética, sendo ela, ainda de acordo com Freire, intimamente relacionada ao seu preparo científico.

Apresento, a seguir, os sentidos-e-significados sobre ensino-aprendizagem para o monitor.

3.2.1.2 *Ensino-aprendizagem de língua inglesa para o monitor*

Como já dito anteriormente, este segundo momento da pesquisa é aquele em que a monitoria ganha uma identidade e, também, aquele em que se espera que ocorram mudanças, transformações.

As realizações linguísticas de Alexandre apontam para o que podemos chamar de sinal de mudança, quando planeja sua aula de maneira diferente, como pode ser visto no seguinte excerto:

Excerto 25 – Uso de estratégias diferenciadas

Realização Linguística	Sentidos-e-significados
<p>(2EF1)</p> <p>T39. Sirlene: Para a semana que vem, segunda-feira que vem, então na segunda tem essa discussão que vocês já fizeram aqui e depois?</p> <p>T40. Alexandre: Aí eu já ia trazer um texto novo, eu ainda não tenho, mas eu estou pensando em mudar minha estratégia, trazer uma coisa menor e talvez com algumas questões, não necessariamente gramaticais. Mas, por exemplo, o que eles estão percebendo em termos de verbos</p>	<p>O processo de ensino-aprendizagem requer estratégias de ação diferenciadas.</p>

<p>compostos, “phrasal verbs”, “idioms”, coisinhas assim. Você pode fazer um gancho também em relação a essas coisas, imagina trabalhar essas coisas aí em relação ao que a gente acabou de falar da transposição.</p> <p>(2EF3)</p> <p>T52. Sirlene: Entendi.</p> <p>T53. Alexandre: “Então é assim, o pessoal gosta dessa oportunidade. E aí o que você entendeu? Eu já tentei várias técnicas, você traduz, dá muito certo, mas é uma pressão muito maior na pessoa e o tempo vai embora muito rápido, entendeu?”</p>	
--	--

Muitas escolhas do monitor acabam por refletir aquilo que o grupo solicita; portanto, se tomarmos por base que muitos ainda acreditam numa visão tradicional do ensino, a gramática ainda se constitui como o foco da ação pedagógica do professor e isso nos remete à concepção estruturalista de linguagem.

Contudo, a partir dos encontros de formação, pode-se notar que Alexandre começa a perceber que é possível trabalhar de maneira diferente, sem abandonar o ensino da estrutura da língua (...**mas eu estou pensando em mudar minha estratégia, trazer uma coisa menor e talvez com algumas questões, não necessariamente gramaticais**). A aula proposta parece apontar para uma concepção de ensino-aprendizagem que não é a de uma simples transmissão de conteúdos, pois Alexandre pensa em uma aula que provoque questionamentos, com conteúdos que favoreçam a construção do conhecimento (FREIRE, 1996).

Porém, há algumas contradições no sistema de atividade destacadas por Alexandre, como podemos ver no seguinte excerto:

Excerto 26 – Língua materna X língua estrangeira

Realização Linguística (2EF2)	Sentidos-e-significados
<p>T21. Sirlene: No próximo semestre eu vou pegar umas coisas bem mais (...) e assim, se ele não tem essa base no português ele vai ficar caotizado no inglês.</p> <p>T22. Alexandre: “Olha, 90% do meu problema em sala de aula dando aula de inglês é esse, não é inglês, eu falo, “você não estão entendendo o que eu estou falando porque você não têm o entendimento nem na própria língua”.</p>	<p>Há interferência do conhecimento sobre a língua materna no ensino-aprendizagem de língua inglesa</p>

Segundo Alexandre, o desconhecimento sobre o funcionamento da língua materna pode representar um impedimento ou até mesmo um bloqueio para a aquisição de língua estrangeira (...**você não têm o entendimento nem na própria língua**). A questão destacada é importante e é ressaltada no PCN (1998 p.32):

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira.

Pressupomos que há uma interferência do ensino de língua materna no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira, na alternância de códigos linguísticos. Com base nos pressupostos de Vygotsky e Bakhtin sobre interação verbal, na prática interacionista, na idéia da participação do “outro” no processo de aquisição da linguagem, podemos considerar que, nesse processo, o conhecimento da língua materna reflete colaborativamente no aprendizado de língua estrangeira.

Outra notação importante na realização linguística de Alexandre é o fato dele apresentar uma preocupação com a dimensão afetiva na mediação pedagógica, sempre tentando fazer com que todos se vejam como capazes de realizar. O monitor, em vários momentos, retoma ações da atividade que destacam sua atenção para a sensação de pertencimento do aluno, como pode ser visto no excerto abaixo:

Excerto 27 – Ensino-aprendizagem e afetividade

Realização Linguística (2EF3)	Sentidos-e-significados
<p>(2EF3) T30. Sirlene: E eles entenderam o título? T31. Alexandre: Nós passamos tranquilo por tudo. Porque, assim, nós temos pessoas com uma quantidade de conhecimento diferente. Então eu falo pra eles: “Vocês me ajudam a traduzir todos juntos.” É claro uns sabem mais e outros sabem menos, eu tento ... Só que no começo do encontro eu tenho que dar oportunidade de todos lerem um pouquinho, até o Avelar, eu dei um trecho pequenininho para o Avelar, entendeu? T50. Sirlene: Pra ver se eles entendiam pra já começar a discussão pra depois... entendi. T51. Alexandre: então: “Agora pode guardar o texto, vamos só bater um papo”. “Quem quer falar?” De quinze pessoas, três, quatro, iam falar, que são aqueles que falam um pouquinho mais. Então o que eu fiz aqui? Eu agreguei ou eu excluí a maioria? Eu excluí a maioria. Só por isso que eu estou adotando a postura de encorajar a maioria, entendeu? (2EF4) T38. Sirlene: Você já pensou em inverter? Ao invés... Não tudo bem, se é uma coisa assim que você sente que eles</p>	<p>A afetividade tem papel importante no ensino-aprendizagem.</p>

<p>gostam e você sente que tem pessoas que crescem com isso. T39. Alexandre: Eu sinto, por exemplo, quando eles conseguem ler eles ficam orgulhosos. Então é assim, puxa que legal consegui ler um trechinho. Eles comemoram, nem queira saber.</p>	
--	--

Retomando os conceitos vygotskyanos e a dimensão da afetividade, vale ressaltar que o sentido é instável, é o significado pessoal da palavra, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às **vivências afetivas** do indivíduo. O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos **motivos afetivos** e pessoais dos seus usuários. Consequentemente, a preocupação que Alexandre tem em propiciar oportunidades de participação a todos (...**eu tenho que dar oportunidade de todos lerem um pouquinho...**) constitui fator que deve ser considerado quando tratamos das questões de ensino-aprendizagem, visto que a afetividade e a cognição estão relacionadas. Quando ele diz: “**estou adotando a postura de encorajar a maioria**”, Alexandre parece buscar uma organização didática da atividade de aprendizagem para garantir a constituição de uma **zona de desenvolvimento proximal**; busca a aproximação e realiza sua tarefa de mediador entre os alunos e o conhecimento. A afetividade passa, então, a ser um estímulo capaz de gerar motivação para aprender, o que faz com que os alunos fiquem **orgulhosos e comemorem**.

As mudanças nas práticas da sala de aula de monitoria levam a um engajamento diferente do aluno, como podemos ver na fala de Alexandre, a seguir:

Excerto 28 – Ensino-aprendizagem e motivação

Realização Linguística (2EF3)	Sentidos-e-significados
<p>T11. Alexandre: “Eu sinto que é isso que eles querem, não falado com essa simplicidade, mas se você prestar atenção nas duas ou três últimas gravações dos nossos encontros, eles mostrando que não estão só acompanhando textos, mas o interesse no tom de voz, o jeito como eles participam.</p> <p>T12. Sirlene: Entendi. A formação geral, não é só o inglês pelo inglês.</p> <p>T13. Alexandre: Não. É como um todo. É assim, a sua proposta é através, por meio do inglês, vamos utilizar isso pra dar uma... Porque o Brasil ele é hoje.(...) E você como pessoa o que vai fazer na sua sala de aula?”</p>	<p>A motivação conduz à participação dos alunos.</p>

Alexandre, em seu papel de articulador do processo de ensino-aprendizagem, se mostra como aquele que busca mecanismos de ação que despertem no aluno o interesse como consequência de uma visualização das reais necessidades desses conhecimentos para o aprimoramento pessoal (**Eu sinto que é isso que eles querem...**).

Retomando os pressupostos teóricos da Teoria da Atividade, é possível destacar a motivação como um processo que se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligada às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, com seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos para agir ação no sentido de apropriar-se do conhecimento.

Ao estimular o aluno, o educador o desafia sempre. Para ele, aprendizagem é também motivação; os motivos provocam o interesse para aquilo que vai ser aprendido (... **o interesse no tom de voz, o jeito como eles participam**).

Essa consciência traz consigo a necessidade de trilhar novos caminhos para as práticas pedagógicas e questionar aquelas então executadas, como pode ser visto no excerto a seguir:

Excerto 29 – Questionamento das práticas

Realização Linguística (2EF4)	Sentidos-e-significados
<p>T32. Sirlene: Agora, primeiro, por que você acha que sempre, toda aula, eles devem ler em voz alta? Uma hora você pede pra um ler, outra hora você pede pra outro ler. Why?</p> <p>T33. Alexandre: Porque eu acho que é assim: Nós não vamos esmiuçar o inglês, não vamos.</p> <p>T34. Sirlene: O que você chama de esmiuçar?</p> <p>T35. Alexandre: Esmiuçar é assim, nós vamos trabalhar só o texto em inglês, em inglês, falando sobre o texto em inglês, em todos os sentidos? Nós não vamos.</p>	<p>Há indefinição em relação ao objeto/objetivo da atividade ensino-aprendizagem de língua inglesa.</p>

Esse excerto mostra que Alexandre está confuso em relação ao objeto da atividade – ensinar inglês. Podemos dizer que os sentidos-e-significados de professora-pesquisadora e aluno-monitor estão em constante diálogo, gerando conflitos que podem propiciar a expansão da atividade, com a possibilidade de produção de novas idéias para solucionar os problemas. Nesse sentido, é possível dizer que a atividade está contribuindo para a transformação da prática dos participantes (ENGESTRÖM, 1999).

Aliás, um dos grandes motivos para o projeto de monitoria revelado no enunciado de Alexandre está justamente relacionado à noção de impossibilidade de conseguir realizar tal trabalho minucioso com o ensino da língua inglesa, o que ele chama de “**esmiuçar o inglês.**”

Novos encaminhamentos são propostos no excerto a seguir:

Excerto 30 – Refletir sobre a prática

Realização Linguística (2EF4)	Sentidos-e-significados
<p>T71. Sirlene: “Outra coisa, você já pensou em no final da monitoria, no final de cada aulinha, a gente fazer assim, como se fosse um “one minute paper”. Eles chamam de “one</p>	

<p>minute” porque é coisa, tipo assim, o que eu aprendi hoje? T72. Alexandre: Eu acho ótimo. Até pra gente costurar. A aula passada eu aprendi isso... T73. Sirlene: Eu tô falando uma coisa legal assim, pra nós dois, pra nossas conversas, já pensou? T74. Alexandre: Eu acho. T75. Sirlene: E assim, é curtinho entendeu? Aí a gente faria ... T76. Alexandre: Porque é aquela coisa né, como que eu posso resolver, como fazer de mim um monitor melhor.”</p>	<p>A reflexão pode ajudar o professor a ser um profissional melhor.</p>
--	--

A professora-pesquisadora propõe uma prática nova para as aulas de monitoria, uma maneira de ter um *feedback* por parte dos alunos, e Alexandre começa a organizar o pensamento através das possíveis falas de seus alunos **“A aula passada eu aprendi isso...”**.

Retomando Vygotsky, é importante lembrar que a formação da consciência e o desenvolvimento intelectual se dão de fora para dentro, num processo de internalização, o que não pode implicar um entendimento de passividade do sujeito do conhecimento. Na internalização, há um processo de transformação, de modificação da compreensão individual; há uma reorganização individual em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura.

A internalização consiste, como já foi dito, na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Além disso, Alexandre chama a atenção para o fato de o ato de refletir poder fazer dele **“um monitor melhor.”**

No excerto a seguir, a interação propiciada pela atividade proposta gera a satisfação do monitor. Vejamos:

Excerto 31 – Interação e práticas pedagógicas

Realização Linguística (2EF5)	Sentidos-e-significados
<p>T16. Alexandre: Nossa, ela fala, ela responde tudo em inglês, ela é uma graça. Eu e outros dois alunos, a irmã da Danúbia...</p> <p>T17. Sirlene: Talita.</p> <p>T18. Alexandre: Então ela falou várias vezes: “Agora vamos voltar a bola pra turma que está assistindo a aula”. Nós estamos fazendo um trabalho, quem é dentro de casa que teria que papel desse motorista? Olha o resultado: “Esse tipo de motorista provoca o quê”? E entramos numa série de questões, sobre carta comprada. Usei aquela sua idéia de: “Arranca mais deles, deixa eles participarem mais”. Teve gente que falou que foi o melhor encontro. Foi super legal, eu até queria falar de um texto para semana que vem, porque eu tive umas idéias e até pensei em anotar. Eu pensei em falar</p>	<p>A interação leva ao enriquecimento das práticas pedagógicas.</p>

<p>sobre esse texto, você conhece? (...) T25. Sirlene: É, e onde você quer chegar não é? Quais são os seus objetivos. T26. Alexandre: Então eu tentei utilizar essa estratégia no último encontro e eu acho que deu super certo. Não sei se foi só o assunto que foi muito legal.</p>	
--	--

A interação propicia a negociação de sentidos-e-significados entre monitor e alunos (**arranca mais deles, deixa eles participarem**), permitindo a construção conjunta do conhecimento e aprendizagem colaborativa, além de possibilitar a criação de laços afetivos, pois todos sentem que são valorizados (**teve gente que falou que foi o melhor encontro**) na criação de um objetivo compartilhado para a aprendizagem.

Alexandre deixa transparecer sua satisfação (**Foi super legal**) ao trabalhar com o foco não apenas centrado no professor, mas compartilhando com os alunos.

A questão da interação e, portanto, da colaboração, ainda está muito arraigada ao foco que se tem nos sujeitos da atividade e na comunidade de prática. Muitos ainda acreditam que a voz deve estar centrada no professor e este muitas vezes não tem experiência com a aprendizagem colaborativa.

Depois de tanto discutirmos, em nossos encontros, a formação do cidadão, as noções de ética, de valores em educação, Alexandre, em uma de suas falas, traz a questão do aluno assujeitado e a importância dessa discussão com os próprios alunos:

Excerto 32 – Formação crítica

Realização Linguística (2EF5)	Sentidos-e-significados
<p>T27. Sirlene: Mas eu posso falar? Esse é o tipo de assunto que dependendo da abordagem é bem chata. É o que eu estou ti falando. Esse é o tipo de assunto que um monte de aluno poderia torcer o nariz, mas o jeito que você trabalhou foi legal.</p> <p>T28. Alexandre: Porque é muito fácil para o aluno ficar naquela posição de juiz. Assim: as pessoas bebem, o governo deixa vender carta, quer dizer, todo mundo não presta e eu sou uma vítima na sociedade. Essa é a posição mais cômoda. Agora, e você não pode fazer nada? O que você pode fazer na sala de aula? Eu perguntei pra eles. Eles demoraram um instante assim daqui a pouco começou que nem pipoca. Você pode falar pra eles: Poxa mamãe não pára em fila dupla. Dentro da sua casa, valorizando a idéia. Isso na minha casa, a minha mamãe.</p>	<p>O ensino-aprendizagem leva à formação do sujeito crítico.</p>

Alexandre destaca dois pontos importantes: a postura do aluno (... e você não pode fazer nada?) e, também, a do professor (O que você pode fazer na sala de aula?). Na verdade, parece haver a internalização da questão do ensino-aprendizagem numa relação dialética; ele parece já não conseguir desmembrar um do outro, vendo-os como elementos indissociáveis, ou seja, como afirma Paulo Freire (1996, p.25), “*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*”.

Podemos dizer que o sujeito não se “assujeita” a partir das determinações sociais (...eu sou uma vítima na sociedade), mas, por meio delas se constitui, provocando mudanças. Paulo Freire (1996) diz que, como presença consciente no mundo, não podemos escapar à responsabilidade ética em nosso *mover-se nesse mundo*. Devemos reconhecer que a história é tempo de possibilidades e não de determinismo; na verdade, devemos nos enxergar como protagonistas históricos.

Os sentidos-e-significados do monitor em relação ao objeto da atividade (ensino-aprendizagem de língua inglesa) parecem apontar para um objeto multifacetado que evolui. Fato importante, pois o entendimento do sistema de atividade depende da compreensão do que seja seu objeto, Podemos dizer, portanto, que esse objeto pode ter múltiplas manifestações para os vários participantes da atividade. Daí a necessidade de analisar, dialogicamente, tanto as percepções do sujeito da atividade sobre o objeto quanto os significados historicamente acumulados da atividade.

O monitor chama a atenção, neste segundo momento da pesquisa, para uma das muitas facetas do objeto da atividade: a questão hegemônica atrelada ao ensino de língua inglesa. Vejamos o excerto:

Excerto 33 – Língua Hegemônica

Realização Linguística (2EF6)	Sentidos-e-significados
<p>T94. Sirlene: Não, é lógico. E em algum momento teve assim...</p> <p>T95. Alexandre: A reação. Eles falaram assim: Tem um cara que fala assim: (...) feito mel. Aí você vai e para de ler, primeira reação. Você acha que esse cara vai se explicar ou vai tentar mostrar que ele entende. O pessoal fala: Bem acho que os dois, ele vai se explicar e vai tentar mostrar que ele entende o lado das pessoas. Aí vem a primeira linha: Eu nunca vi nada tão preconceituoso na minha vida. Aí todo mundo falou: Puxa vida. Eu falei: Gente, e todo mundo chama os Estados Unidos de país de primeiro mundo, e esse texto veio de onde? Então cuidado, as pessoas falam coisas por aí tudo bem, mas a gente tem que refletir. País</p>	<p>O ensino-aprendizagem da língua inglesa envolve relações de poder.</p>

<p>de primeiro mundo pra quem? Pra mim não. Olhar os outros países por satélite? Eu não vejo isso como desenvolvimento ou progresso. Olha lá, são os mesmos problemas do Brasil? Não parece que está falando de uma escola daqui?</p>	
---	--

Ao chamar a atenção dos alunos para o fato de que **“todo mundo chama os Estados Unidos de país de primeiro mundo”**, percebe-se que Alexandre parece querer mostrar aos alunos que ser um país de primeiro mundo não equivale a dizer que não existam problemas sociais, econômicos, políticos; ou seja, não significa que tudo naquele contexto é perfeito. Aliás, ele faz uma aproximação com a nossa realidade (**Não parece que está falando de uma escola daqui?**).

Não podemos nos esquecer que o ensino-aprendizagem da língua inglesa enquanto língua hegemônica implica questões históricas, ideológicas e de identidade cultural. Moita Lopes (2005) afirma que a grande contribuição de aprender língua inglesa está no fato de aumentar as oportunidades de realização e desenvolvimento individual e social na vida contemporânea. Ele ainda ressalta que é preciso diminuir o fosso que distancia grupos sociais; e a educação linguística em geral, mais especificamente o inglês, têm papel fundamental nessa empreitada.

Esse olhar do monitor para a questão daquilo que está por trás da aprendizagem de língua inglesa remete-nos à idéia de que o ensino de uma língua estrangeira hegemônica esteja atrelado não apenas a fatores didáticos e linguísticos, mas, também, a fatores políticos.

Vejamos, agora, os sentidos-e-significados da professora-pesquisadora sobre o *ser professor*.

3.2.1.3 *Ser professor para a professora-pesquisadora*

Como podemos perceber no próximo excerto, a professora-pesquisadora chama a atenção para o foco que considera ser importante para a monitoria, em sua nova configuração.

Excerto 34 – A importância do professor de inglês

Realização Lingüística (2EF1)	Sentidos-e-significados
<p>T4. Sirlene: “...uma das coisas mais importantes que a gente tem que trabalhar na monitoria é a questão do professor. Ou seja, o ser professor, trabalhando com o inglês, a importância e a relevância disso...”(...) “A nossa preocupação na monitoria é o inglês? É, mas como</p>	<p>O professor de inglês desempenha papel importante.</p>

<p>eu vou ensinar o inglês, a minha postura como professor, a minha importância como professor, o que você acha disso?”</p> <p>T5. Alexandre: “Eu acho que nas suas aulas você já faz ... Eu acho que é assim, conversar é fácil, mas na hora da ação o professor tem que dar o exemplo.”</p>	
---	--

A fala da professora relaciona o papel do **professor** de língua inglesa e sua **importância**, repetidas vezes. Um professor deve pensar e repensar sua prática pedagógica e, por isso, é necessário que esteja sempre refletindo sobre o que faz, sobre as coisas que acontecem em sala de aula, sobre como e por que acontecem, sobre o modo como acontecem, principalmente, pensando em aspectos ou valores sociais e políticos que subjazem ao contexto escolar e a todo o trabalho educacional.

Essa dimensão do que seja ser professor é bem elucidada pela fala de Freire (1996), quando afirma que o professor precisa ter comprometimento, precisa compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo - liberdade e autoridade –, precisa tomar decisões conscientes, deve saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, ter disponibilidade para o diálogo, querer bem aos alunos.

Se tomarmos por base a Teoria da Atividade, podemos pensar que o papel do professor está relacionado a comportamentos que são esperados na sociedade; constituiriam, portanto, as normas, as regras e, além disso, as expectativas em torno de seu desempenho e de seu papel. A construção desse papel social está atrelada à própria constituição sócio-histórico-cultural desse professor, assim como sua formação pedagógica, refletindo os enfoques teóricos e científicos subjacentes à sua prática.

A professora sugere que as ações da monitoria sejam planejadas, conforme podemos perceber no excerto a seguir:

Excerto 35 – Teoria e Prática

Realização Linguística (2EF1)	Sentidos-e-significados
<p>T14. Sirlene: O fazer o planejamento vai dar uma cara para a monitoria, eu acho que a gente não pode separar a prática da teoria. Todas essas coisas do papel do professor, do papel político do professor, de enxergar o quanto a pessoa dele é importante lá na hora que ele for dar aula.</p> <p>T15. Alexandre: Isso que nós falamos segunda e terça.</p> <p>T16. Sirlene: Foi legal?</p> <p>T17. Alexandre: Foi. Eu trouxe três dicas de como a pessoa pode ser um professor bem sucedido na sala de aula. Essas dicas têm comentários, eu comentei com eles somente o que estava no texto. Mas pedi pra eles que refletissem...”</p>	<p>O professor planeja suas ações e relaciona teoria e prática.</p>

No excerto anterior, a professora-pesquisadora discute com o aluno-monitor qual deve ser o foco da monitoria e agora propõe que as ações da monitoria sejam planejadas, justamente por considerar que **“o planejamento vai dar uma cara para a monitoria”**.

Há, no senso comum, uma idéia de que o planejamento seja um regulador das ações pedagógicas, porém, a proposta aqui é de organizar a ação educativa, permitindo o questionamento em relação ao tipo de cidadão que se pretende formar.

Outra marca importante na fala da professora está na relação **teoria e prática**, aspectos que, segundo Pimenta (2005), são indissociáveis como práxis; isto é, a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma. Giroux (1997) complementa a idéia, afirmando que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance, de forma que se medeie e se compreenda, de maneira crítica, o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Neste sentido, podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo que não se esgota nos cursos de formação; estes trazem uma contribuição específica como formação teórica (em que a unidade teoria-prática é fundamental) para a práxis transformadora.

A práxis transformadora requer um novo olhar para a prática docente e é por isso que a professora atribui a esta última o papel de reculturação:

Escerto 36 – Processo de Reculturação

Realização Linguística (2EF4)	Sentidos-e-significados
<p>T99. Sirlene: Eu fico imaginando que essa nossa tentativa, esse nosso trabalho é uma tentativa de reculturação. (...) Porque tem um monte de gente, um monte de professor, que se você for conversar ele sempre vai achar o quê? Teoria é só balela, a coisa só pega mesmo na prática.</p> <p>T101. Sirlene: E isso é uma coisa muito complicada, muito professor vai dizer o quê? Que teoria e prática são coisas que não se misturam, certo?</p>	<p>A teoria e a prática são importantes para o processo de reculturação e mudanças de papéis dos envolvidos.</p>

De acordo com Castro (2003, p.71), o processo de reculturação não é fácil, pois envolve mudanças relacionadas a visões de ensino-aprendizagem, de educação e do papel do professor. O conflito é mola propulsora para a transformação. Segunda a autora, a

transformação é um processo que ocorre de dentro para fora; as necessidades da própria situação e dos que estão envolvidos é que impulsionarão a mudança.

Quando a professora aborda a questão da monitoria como “**uma tentativa de reculturação**”, resgata as idéias de Castro (2003), pois a re-estruturação da monitoria aponta para a reculturação do professor. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que esse professor consegue melhor compreensão da prática docente por meio da articulação entre a teoria e a prática.

Tendo por foco esse processo de ressignificação, a análise reflexiva sobre aulas e conteúdos é proposta:

Excerto 37 – A importância da reflexão

Realização Linguística (2EF5)	Sentidos-e-significados
<p>T51. Sirlene: Eu acho, ser um professor que se auto avalia, refletir, ou seja, até que ponto a minha aula melhorou aquele sujeito como cidadão, ampliou os horizontes dele?</p> <p>T52. Alexandre: “Eu vou criar pessoas com um grau de consciência que pode mexer um pouquinho lá na estrutura dos conceitos éticos e morais da própria casa.”</p> <p>T55. Sirlene: Então, por exemplo, se a gente pensar nessa aula que você deu. Então, se você pensar: Qual o objetivo da aula? Pra nós que somos professores de inglês o nosso primeiro objetivo é o quê? Ensinar a língua inglesa. Mas no nosso caso nós estamos ensinando a língua inglesa, mas também usando a língua inglesa como uma ferramenta, um instrumento para o quê? Pra que eles pensem, discutam, reavaliem aí o quê? Questões...</p>	<p>O professor deve refletir sobre sua prática.</p>

A professora-pesquisadora traz a questão da reflexão como parte integrante da formação do professor (**ser um professor que se auto- avalia, refletir**). Dessa forma, ela resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, em um processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, esses saberes vão se construindo a partir de uma reflexão *na e sobre a* prática. O paradigma do professor reflexivo (PERRENOUD, 2002), isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa e que elabora a partir dela, é o paradigma dominante na área de formação de professores, hoje.

Discuto, a seguir, os sentidos-e-significados sobre ensino-aprendizagem, para a professora.

3.2.1.4 Ensino-aprendizagem de língua inglesa para a professora-pesquisadora

Nos excertos a seguir, durante as aulas de monitoria, a fala da professora resgata sentidos-e-significados presentes no imaginário coletivo e que acabam por interferir em todo o sistema de atividade. O imaginário está no cotidiano, em todos os momentos, na realidade em que se vive. Vejamos o excerto:

Excerto 38 – Estudo de língua inglesa e gramática

Realização Linguística	Sentidos-e-significados
<p>(2EF1) T3. Alexandre: Então não vou perguntar! T4. Sirlene: Não, que isso, pode falar Ale! “Porque, assim, se você olhar historicamente, as pessoas têm uma coisa na cabeça que inglês não se aprende no ensino oficial, que ela vai passar da quinta série até o terceiro do colégio estudando o verbo To Be, que inglês é um monte de estruturazinha gramatical, eu não acho que seja só isso”</p> <p>(2EF4) T96. Alexandre: Nossa. T97. Sirlene: Entendeu? Então eles pensam o quê? Quando eles olham pra gramática, eles pensam assim: É uma receita. (...) Então, esse que é o nosso mote. Ou seja, essa atenção nessa construção. Ele, como professor, que na maioria das vezes vai chegar lá, vai ser professor da escola pública, e aí o que ele pode fazer de melhor e de bom para a formação daqueles cidadãozinhos que ele vai ter.</p>	<p>Estudar uma língua não significa apenas estudar gramática</p>

Segundo Maffesoli (2001), o imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de uma comunidade. O imaginário estabelece vínculo, é cimento social, ultrapassa o indivíduo, impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo. A professora resgata esse conceito ao dizer que “**historicamente, as pessoas tem uma coisa na cabeça**”, chamando atenção para o fato de o ensino de língua inglesa ser desacreditado no contexto do ensino regular (**inglês não se aprende no ensino oficial (...) inglês é um monte de estruturazinha gramatical**).

Outro aspecto importante em relação a essa visão do que seja ensinar-aprender uma língua, é a idéia de “receita”, algo pronto e fácil de ser trabalhado em sala de aula. Portanto, o ensino de gramática seria um facilitador para a prática do professor.

Podemos dizer que a professora chama atenção para o fato de que existem sentidos-e-significados em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa que fazem com que o objeto da aula fique limitado ao trabalho com estruturas desvinculadas e descontextualizadas.

O próximo excerto mostra que muitos alunos da IES acreditam que o curso de Letras – língua inglesa – deve ter por foco o trabalho com a gramática. Vejamos:

Excerto 39 – Ensinar-aprender e a repetição de modelos

Realização Linguística (2EF4)	Sentidos-e-significados
<p>T92. Alexandre: (...)Eu falo: Gente o inglês é muito maior, muito melhor. Toda a idéia da Sirlene dos temas transversais, de trabalhar no eixo. Você enquanto professor, que postura você vai ter na hora de trabalhar um texto em sala?</p> <p>T93. Sirlene: “Tem muito aluno lá que acha que o curso de inglês tem que começar no verbo “to be” e acabar, sei lá, na voz passiva, coisas assim. Tem que ser gramática normativa o tempo todo, regras.”</p> <p>(...)</p> <p>T98. Alexandre: Entendi.</p> <p>T99. Sirlene: Entendeu? Então, por exemplo, se você criado... Vamos supor aquela sala que eu estava ti falando, que é uma sala, uma turma antes da sua. Eles acham que o curso de inglês deve ser do começo ao fim gramática normativa. E eles têm essa visão por quê? (...) Deve ser a formação que ele teve, que aula de inglês era aula de gramática. Por quê? Porque dando aula de gramática - aí eu vou fazer algumas especulações – eu encho a lousa de coisa, o aluno copia e presta atenção. Ou, é regra, eu decoro, domino e passo aquilo pra ele, acabou. Não sei, entendeu? De onde vêm essas crenças, aí eu não sei.</p>	<p>Os professores repetem aquilo que aprenderam.</p>

Esse excerto traz uma importante preocupação em relação à formação docente (**Deve ser a formação que ele teve**). No caso desta pesquisa, a licenciatura é dupla (Português e Inglês), obtida em apenas 3 anos de curso e, com as exigências em relação à prática docente e ao repertório necessário para atuar na Educação Básica, o tempo é exíguo. Por isso, como não lidamos com o objeto ideal da atividade, mas, sim, com o objeto real, questões como transformar esses sentidos-e-significados se fazem necessárias. Isso quer dizer que é preciso que os alunos-professores saibam: são diversos elementos que se conjugam a fim de dar conta da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Engestom (1999), diz que no decorrer da atividade, deve-se ouvir e respeitar a necessidade dos sujeitos. É a partir da relação dialética que se estabelece os objetos brutos e os idealizados (que estão postos na atividade), uma vez que é na relação entre os sujeitos, com base nos instrumentos, atravessados por regras vividas pela comunidade, que há possibilidade de se passar do objeto bruto para o idealizado e, assim, alcançar o objeto realizado proposto na atividade.

Ao repetir modelos e práticas, o professor está gerando um ciclo de reprodução, perpetuando suas práticas pedagógicas como as de um transmissor de informações. Não existe

receita ou método perfeito; o professor precisa ser mais bem formado e mais informado, capaz de ser autônomo na construção dos seus múltiplos saberes e, assim, torna-se possível acreditar em uma transformação qualitativa da educação.

É justamente a busca por essa transformação qualitativa que leva a professora a sugerir novas práticas:

Excerto 40 – Conhecimento real e conhecimento potencial

Realização Linguística (2EF4)	Sentidos-e-significados
<p>T56. Alexandre: Deixar eles participarem mais. T57. Sirlene: Isso, dar uma outra roupagem. Quando a gente fala então de temas transversais, quando a gente fala na teoria sócio-histórica cultural, a gente discute lá as teorias ensino, aprendizagem; a gente pensa na formação de quê? Formação do cidadão, de uma pessoa que tenha noção dos seus direitos e deveres... Então é importante você ter pelo menos uma idéia do que eles sabem e do que eles pensam.</p>	<p>É importante articular o que o aluno sabe e o conhecimento escolar.</p>

A professora-pesquisadora traz para a discussão elementos constituintes daquilo que julga ser importante para a construção pretendida na monitoria. Alguns desses elementos são destacados: o conhecer o aluno, conhecer sua forma de participação, de interação (...é **importante você ter pelo menos uma idéia do que eles sabem e do que eles pensam**). Há uma indicação de mudança na divisão do trabalho em sala de aula e atribuição de papéis diferentes aos sujeitos da atividade.

A questão da **“voz do aluno”** se desvela como ponto de partida para as ações do professor, o que podemos chamar de método dialético de construção do conhecimento científico, uma vez que é um processo por meio do qual o professor toma gradativamente consciência de seus limites e de como exercer sua função de mediador entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos.

Ao tocar na questão da necessidade de conhecer os alunos, a professora ressalta que o fato de ignorar os conhecimentos prévios deles pode levar um professor à justaposição de novas informações às preexistentes, sem chegar a transformá-las. Por isso, os elementos que compõem a **zona de desenvolvimento proximal** – nível atual e nível potencial – criam um “intervalo” onde a ação docente se desenvolve, agindo sobre o nível potencial para torná-lo um novo atual, um momento real.

Agindo exatamente na zona de desenvolvimento proximal, a professora-pesquisadora questiona as ações docentes do aluno-monitor:

Excerto 41 – Ações e objetivos

Realização Linguística (2EF3)	Sentidos-e-significados
<p>T40. Sirlene: Porque você acha importante que eles leiam?</p> <p>T41. Alexandre: A minha grande justificativa é aquela coisa de você ter que falar na frente das pessoas o inglês, é o assunto da timidez, como professor você vai ter que eventualmente estar lendo em voz alta um pouquinho em inglês. Então, um cara que está no quinto ou sexto semestre, pra que ele saia do curso de Letras, ele tem que pelo menos... entendeu?</p>	<p>As ações docentes devem ter objetivos claros.</p>

A professora, ao questionar o aluno-monitor (**Porque você acha importante que eles leiam?**), anseia que ele consiga esclarecer quais são os objetivos e finalidades que deseja alcançar por meio de suas ações. Quanto mais claro for para o aluno-monitor o significado e a importância da natureza das ações, mais coerente será para os alunos a realização delas. É preciso que as ações do professor sejam refletidas e embasadas em princípios que visem desenvolver em si mesmo e nos alunos a capacidade para um pensamento crítico, reflexivo e criativo.

O que se percebe através do excerto é que Alexandre não consegue justificar sua prática (**ele tem que pelo menos... entendeu?**); sua fala entrecortada nos leva a crer que ainda não consegue formular tal resposta. Mas, a professora continua a questioná-lo:

Excerto 42 – Questionamento das práticas pedagógicas

Realização Linguística (2EF3)	Sentidos-e-significados
<p>T48. Sirlene: Você já tentou não traduzir e tentar que eles conseguissem, pelo contexto, descobrir, adivinhar, o sentido de algumas palavras?</p> <p>T49. Alexandre: Eu nunca tentei essa estratégia, pela quantidade de tempo, se eu tivesse mais tempo eu faria assim: “Dêem uma olhada no texto, daqui a pouco a gente vai bater um papo.”</p>	<p>A capacidade de antecipações e inferências dos alunos deve ser estimulada.</p>

Na verdade, o questionamento da professora se faz por meio de uma sugestão: “**Você já tentou não traduzir e...**”, e Alexandre é bastante categórico em sua resposta, ao dizer “**Eu nunca tentei...**”, mas justifica tal fato pela falta de tempo. Mais uma vez, a professora-pesquisadora reformula seu questionamento:

Excerto 43 – Reformulação das práticas pedagógicas

Realização Linguística (2EF3)	Sentidos-e-significados
<p>T58. Sirlene: Se você pudesse fazer algo diferente, o que você faria? Eu sei que a gente tá em um momento diferente, o tempo está maior.</p>	<p>É possível reformular as ações pedagógicas.</p>

<p>T59. Alexandre: Eu estou um pouco desorganizado hoje (...) Mas eu preparei um próximo encontro dessa mesma forma pra eles...</p>	
---	--

A sequência de realizações linguísticas e os sentidos-e-significados provenientes de suas análises mostram que a professora-pesquisadora tenta reformular, com o aluno-monitor, as suas ações, porém, ele não consegue. Estabelecendo uma relação com o questionamento anterior, a professora retoma a questão do tempo, que **está maior**, e pergunta a Alexandre: “**Se você pudesse fazer algo diferente, o que você faria?**”. E ele atribui a repetição das ações ao fato de **estar um pouco desorganizado**.

Mais uma vez, temos o questionamento da professora seguido de uma sugestão:

Excerto 44 – Transformação dos sujeitos da atividade

Realização Linguística (2EF4)	Sentidos-e-significados
<p>T39. Alexandre: Ele falou, nossa vou vir sempre, é minha chance de melhorar minha pronúncia.</p> <p>T40. Sirlene: Você já pensou em antes de ir direto pro texto, você já pensou em fazer umas estratégias diferentes? Eu tô falando assim. Primeiro pra mudar pra você e segundo pra eles, tipo assim, pra eles não pensarem assim: a aula do Alexandre, a monitoria, eu já sei tudo que ele faz.</p> <p>(...)</p> <p>T52. Alexandre: Não é só choque cultural, mas até que ponto é preconceito.</p> <p>T53. Sirlene: Não, eu sei, mas, por exemplo, compreensão (...). Sugestão... a gente anota idéias pra depois compartilhar. Você imagina que você pega o título e escreve lá na lousa, sem entregar o texto pra eles, nada. E aí levanta com eles hipóteses, olha esse título o que sugere?... Se você vê que em inglês não está indo vai para o português... Então, por exemplo, levantar hipóteses pra ver o que o título traz na mente deles, entendeu?</p>	<p>A reestruturação das práticas transformam os sujeitos da atividade.</p>

Recorrendo aos pressupostos da Teoria da Atividade, quando a professora sugere **fazer umas estratégias diferentes**, podemos dizer que, por se tratar de uma atividade coletiva (a monitoria), sua preocupação está voltada para as ações que demandam planejamento consciente. Isso implica afirmar que a mediação existente entre a relação sujeito e objeto é tal que seu uso efetivo, no início do processo de transformação, se constitui em ações – que a professora tenta identificar, desenvolver e criar, a partir de suas interações com o monitor, em busca de uma ação colaborativa voltada à resolução de conflitos e contradições no sistema de atividade monitoria.

Por causa disso, ela procura organizar as idéias que vão surgindo para poderem compartilhar (**Sugestão... a gente anota idéias pra depois compartilhar**). O conceito de colaboração é resgatado ao buscar alternativas para solucionar um problema. Essa busca de alternativas acaba por propiciar aprendizagem colaborativa, articulando a aprendizagem individual à coletiva. A aprendizagem colaborativa já pode, portanto, ser percebida nas realizações dos alunos da monitoria, em suas aulas com a professora-pesquisadora, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 45 – O objeto deslocado da atividade

Realização Linguística (2EF3)	Sentidos-e-significados
<p>T93. Sirlene: Eu já tenho visto resultado do seu trabalho na monitoria nos seus alunos.</p> <p>T94. Alexandre: É?</p> <p>T95. Sirlene: Quando eles vão fazer, produzir um texto, o grupo do Edson eles escolheram um texto que é reescrever os três porquinhos e aí um dos porquinhos é o Saddam, o outro é o Lula e o lobo mau é o Bush. Aí eu falei pra eles: “Mas por quê?” Ainda não deu pra ler inteiro, fiz a primeira revisão, nós estamos naquele vai e volta, aí ele falou assim: “Aí os temas transversais!” Eu achei muito legal, eles pegaram a história, mas assim, eles estão pegando um texto que é compartilhado por todo mundo, mas a partir daí eles vão fazer uma crítica, entendeu? Tem um momento lá que o lobo mau que é o Bush se passa por Gandhi. Eu perguntei: “Mas porque Gandhi?” “Ah, porque o lobo mau quer dar uma de bonzinho.”</p>	<p>As ações dos alunos refletem o trabalho feito na monitoria.</p>

A elaboração do grupo em questão resgata questões de ética, cidadania e criticidade. A partir de um texto infantil, conseguem atribuir papéis e falas contextualizadas, de maneira crítica (**eles estão pegando um texto que é compartilhado por todo mundo, mas a partir daí eles vão fazer uma crítica**).

Os sentidos-e-significados que advêm desses dados nos fazem acreditar que a proposta de ação colaborativa e a perspectiva de um trabalho reflexivo se constituíram em um instrumento e também em um resultado. A atividade dos sujeitos deve ser compreendida como instrumento-e-resultado, porque, a partir dessa atividade produtiva, o sujeito agirá e desenvolverá maior controle sobre suas ações, adquirindo, assim, consciência de si mesmo e de suas possibilidades.

Por um lado, podemos dizer que atuar colaborativamente pode ser uma alternativa para o resgate da autonomia do professor e, por outro, que a prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes.

Passo à análise do questionário respondido pelo monitor, que teve por objetivo dar um fechamento a todo o nosso processo colaborativo.

3.2.2 Análise do questionário de finalização

A concretude para a ressignificação, por parte do monitor, do que seja *ser professor* e *ensinar-aprender língua inglesa* pode ser vista no questionário de finalização da monitoria.

3.2.2.1 *Ser professor* para o monitor

Vejamos os sentidos-e-significados sobre o *ser professor*.

Excerto 46 – Resignificação o ser professor

Realização Linguística Questionário Final	Sentidos-e-significados
É ter vivo diante de si uma a consciência das distâncias dos grupos sociais e a percepção da necessidade de diminuirmos essas distâncias também por meio do ensino de língua estrangeira. É crucial que todo professor tenha uma percepção aguçada, tome consciência , entenda e se preocupe com aspectos sócio-históricos-culturais relativos ao mundo social contemporâneo em que está situado e em que vive.	O professor deve ter consciência do papel social e político que desempenha.

O papel político do professor, relacionado a “[ter] **consciência das distâncias dos grupos sociais**”, permite compreender e perceber a “**necessidade de diminuirmos essa distâncias também por meio do ensino de língua estrangeira**”. Há a atribuição de novos sentidos-e-significados ao *ser professor*, o que, de acordo com Freire (2001) tem como atributo fundamental uma tarefa libertadora.

Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa (p.78).

3.2.2.2 Ensino-aprendizagem de língua inglesa para o monitor

Assim como é possível perceber uma transformação dos sentidos-e-significados de Alexandre sobre o *ser professor*, podemos dizer que é possível perceber sinais de mudança também em relação aos sentidos-e-significados sobre *ensino-aprendizagem de língua inglesa*.

Excerto 47 – Resignificação de ensino-aprendizagem

Realização Linguística Questionário Final	Sentidos-e-significados
Ensinar língua estrangeira é indicar caminhos que promovam contato vivencial com essa língua por meio de exercícios nas áreas da escrita, leitura, fala, audição e cultura. Isso feito com planejamento adequado ao perfil do aprendiz durante tempo maior ou menor, conforme o caso, o ensino de língua efetiva-se e o aprendiz passa a saber lidar com situações do dia-a-dia.	O processo de ensinar e aprender requer ação e reflexão sobre a realidade que se vive.

Alexandre demonstra, ao final de nosso trabalho, parecer ter entendido que a prática pedagógica tem caráter ideologizante. Primeiramente, ele apresenta o processo (“**indicar caminhos... com planejamento adequado ao perfil do aprendiz...**”) e suas etapas – utilizar-se de determinadas estratégias a partir do que foi elaborado, tendo em vista o conhecimento do aluno com quem se trabalha. Mas, a prática de ensinar-aprender é uma experiência diretiva, política, ideológica, pedagógica e ética; deve envolver um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre a própria ação, e desta a uma nova ação, para que o aluno possa conhecer o que antes não conhecia. Ele deve engajar-se num autêntico processo de abstração, por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto”, ou, em outras palavras, sobre “formas de orientação no mundo” (Freire, 1996).

Sua fala nos leva a concluir que o objeto ressignificado da atividade também ressignifica o papel dos sujeitos envolvidos, alterando todo o sistema de atividade.

Vejamos agora, um -resumo sobre os sentidos-e-significados atribuídos ao *ser professor*, no segundo momento da pesquisa:

Quadro 6: Resumo dos sentidos-e-significados sobre *ser professor*

Professora-pesquisadora	Aluno-monitor
O professor de inglês desempenha papel importante.	O professor pode transformar a realidade a partir de sua prática.
O professor planeja suas ações e relaciona teoria e prática.	O professor constrói, juntamente com o aluno, o conhecimento.
A teoria e a prática são importantes para o processo de reculturação e mudanças de papéis dos envolvidos.	A construção do <i>ser professor</i> se dá por meio da colaboração.
O professor deve refletir sobre sua prática.	O professor tem papel de formador.
	O professor precisa refletir e falar com responsabilidade.
	O professor deve ter consciência do papel social e político que desempenha.

Em relação ao **aluno-monitor**, os **novos sentidos-e-significados** construídos podem ser relacionados da seguinte maneira:

1º. Sua visão de que o professor de línguas é diferente do professor de ensino formal parece mudar, pois os novos sentidos-e-significados atribuídos ao professor o relacionam a um agente de transformação social e também à capacidade de desenvolver a consciência crítica de seus alunos. Como demonstram os excertos 1, 2, 20, 23 e 24.

2°. Primeiramente, o monitor atribuía papel importante para a interação entre professor e alunos; agora, seus sentidos-e-significados ampliam-se a partir da noção de que a construção do *ser professor* se dá por meio da colaboração. Tomando como base, por um lado, a **interação** como possibilidade de negociação de significados entre pessoas e de construção conjunta do conhecimento, além de possibilitar a criação de laços afetivos; e, por outro lado, o fato da **colaboração** contribuir para níveis mais profundos de geração de conhecimento, promovendo a iniciativa, a criatividade e o pensamento crítico e permitindo aos alunos criarem um objeto compartilhado para a aprendizagem, o que se pode concluir é que houve transformação daqueles sentidos-e-significados iniciais, ou que, pelo menos, eles foram ampliados. É o que indicam os dados dos excertos 6, 14, 16, 21 e 22.

Em relação à **professora-pesquisadora**, um dos sentidos-e-significados que aparece já no primeiro momento da pesquisa é o de que a construção do *ser professor* se dá através da colaboração.

Dos **novos sentidos-e-significados** construídos nas interações colaborativas entre professora e monitor, os que se destacam em relação à professora são:

1°. A dimensão atribuída à questão da relação teoria e prática parece ter-se ampliado, tanto em relação ao planejamento das atividades do professor, quanto ao processo de reculturação, conforme pode ser visto nos excertos 18, 35 e 36.

2°. A importância da reflexão para a prática docente e, por conseguinte, para a constituição do ser professor também parece ter adquirido maior relevância, de acordo com análise apresentada no excerto 37.

Passo, agora, à síntese dos sentidos-e-significados construídos entre professora-pesquisadora e aluno-monitor sobre **o ensino-aprendizagem de língua inglesa**.

Quadro 7: Resumo dos sentidos-e-significados sobre *ensino-aprendizagem de língua inglesa*

Sentidos-e-significados da Professora	Sentidos-e-significados do monitor
Estudar uma língua não significa apenas estudar gramática.	O processo de ensino-aprendizagem requer estratégias de ação diferenciadas.
Os professores repetem aquilo que aprenderam.	Há interferência do conhecimento sobre a língua materna no ensino-aprendizagem de língua inglesa.
É importante articular o que o aluno sabe e o conhecimento escolar.	A afetividade tem papel importante no ensino-aprendizagem.

<p>As ações docentes devem ter objetivos claros.</p> <p>A capacidade de antecipações e inferências dos alunos deve ser estimulada.</p> <p>É possível reformular as ações pedagógicas.</p> <p>A reestruturação das práticas transforma os sujeitos da atividade.</p> <p>As ações dos alunos refletem o trabalho feito na monitoria.</p>	<p>A motivação conduz à participação dos alunos.</p> <p>Há indefinição em relação ao objeto/objetivo da atividade ensino-aprendizagem de língua inglesa.</p> <p>A reflexão pode ajudar o professor a ser um profissional melhor.</p> <p>A interação leva ao enriquecimento das práticas pedagógicas.</p> <p>O ensino-aprendizagem leva à formação do sujeito crítico.</p> <p>O ensino-aprendizagem da língua inglesa envolve relações de poder.</p> <p>O processo de ensinar e aprender requer ação e reflexão sobre a realidade em que se vive.</p>
--	--

Apresento, a seguir, a síntese relacionada à **professora-pesquisadora**.

1°. No sistema de atividade monitoria, um dos sentidos-e-significados construídos e importantes sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa está na criação de **zonas de desenvolvimento proximal (ZPD)** por meio da articulação entre o que o aluno sabe e o conhecimento escolar. Essa articulação, a partir de uma metodologia colaborativa, leva à promoção da criatividade e do pensamento crítico e, o mais importante, cria um objeto compartilhado para a aprendizagem, visto nos excertos 10 e 15. Além disso, essa articulação estabelece uma relação dialética, que pode ser percebida em outro sentido-e-significado construído pela professora, como se pode ver a seguir.

2°. A reestruturação das práticas transformam os sujeitos da atividade, ou seja, o processo de mediação utilizado pelo professor pode transformar o papel dos sujeitos envolvidos na atividade. Dessa forma, professor e alunos assumem o papel de co-construtores do conhecimento, levando a uma mudança significativa da consciência, como visto nos excertos 11, 40, 43 e 44.

3°. Essa mudança significativa da consciência parece se revelar em outro sentido-e-significado construído pela professora, em relação à transposição daquilo que é trabalhado no projeto de monitoria para as atividades desenvolvidas pelos alunos com a professora-pesquisadora, apresentado no excerto 45.

Agora, discorrerei sobre os **sentidos-e-significados** construídos pelo **monitor** sobre o *ensino-aprendizagem de língua inglesa*.

1°. Um dos sentidos-e-significados que podemos dizer que é ampliado a partir das interações colaborativas entre professora e monitor refere-se à questão do *dar voz* aos alunos. No primeiro momento, Alexandre considera que a linguagem deve propiciar a participação de todos; já no segundo momento, ele inclui a questão da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, como visto na discussão dos excertos 5, 17, 27, 28, 31 e 32.

2°. Outro sentido-e-significado que também ganha nova dimensão é aquele que se refere à questão da transversalidade. Se no primeiro momento, aquela era uma abordagem possível na monitoria, agora ela já ultrapassa os limites do contexto da pesquisa e é internalizada por Alexandre em suas práticas pedagógicas. A transversalidade adquire outros sentidos-e-significados, como visto nos excertos 3 e 8.

3°. Outra construção conjunta, tanto para a professora quanto para o monitor, refere-se à importância da reflexão e da colaboração como pressupostos para um agir crítico, capaz de elevar o nível de consciência sobre o papel que desempenhamos socialmente, sobre o propósito da ação pedagógica e, por conseguinte, sobre a resignificação de nossas práticas, como visto na análise relacionada aos excertos 46 e 47.

O processo de **desenvolvimento do sistema de atividade** monitoria pode ser representado da seguinte forma:

Segundo Momento: Desenvolvimento do Sistema de Atividade Monitoria

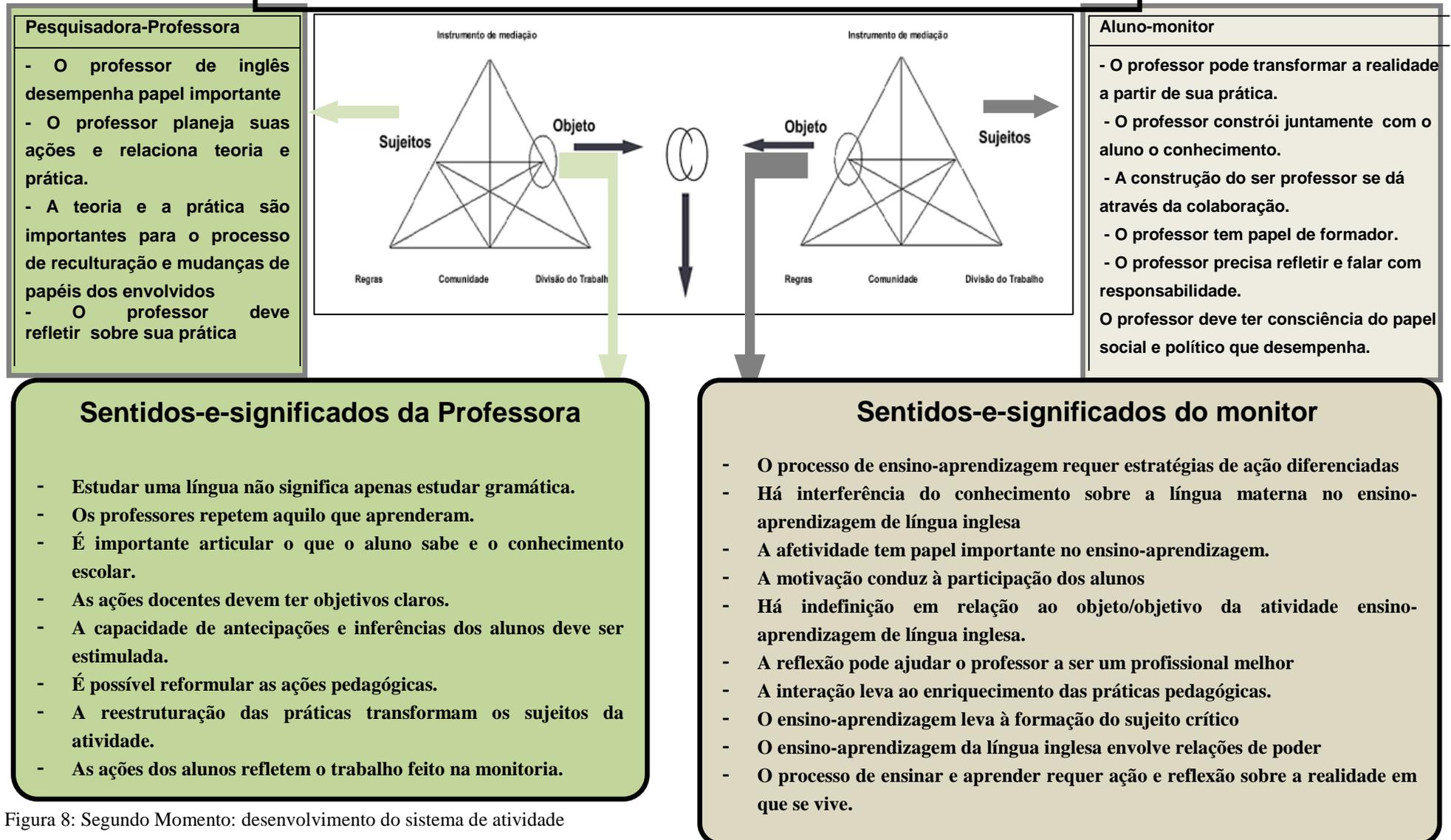


Figura 8: Segundo Momento: desenvolvimento do sistema de atividade

3.2.3 Conclusões

A comparação entre os sentidos-e-significados construídos no Primeiro Momento e as transformações no decorrer do Segundo Momento ressalta que o ensino-aprendizagem se estabelece em um processo de construção de sentidos-e-significados, portanto, não existe transmissão de conhecimento. Todos nós interagimos não só uns com os outros, mas também com instrumentos mediacionais e estamos, neste ir e vir, construindo, continuamente, sentidos-e-significados a partir dessas interações.

A possibilidade da criação de uma zona de desenvolvimento proximal, proposta enfatizada pelo projeto de monitoria, minhas perturbações de professora-pesquisadora diante de um problema deram início às articulações dêem busca de resolver ou, pelo menos, compreender o problema a partir de ações conscientes e reflexão sobre os sentidos-e-significados das interações aluno-monitor e professora-pesquisadora.

As mudanças em todo o sistema de atividade monitoria foram ocorrendo por meio de processos recíprocos de internalização e externalização, inter e intramentalmente. As influências socioculturais, os questionamentos, as dúvidas, as contradições e tensões entre professora-pesquisadora, aluno-monitor e os outros indivíduos presentes no sistema de atividade e também entre os diferentes sistemas de atividade conduziram à internalização e ao desenvolvimento.

Internalizar não significa copiar as estruturas externas no plano da consciência, mas sim recriar, dialeticamente, novos sentidos-e-significados. Dessa forma, é possível entender a capacidade criativa do ser humano através do processo que ocorre quando o que é externo passa para o nível do internalizado e se manifesta de forma externalizada e ressignificada.

Durante esse ir e vir, internalizar e externalizar, construir novos sentidos-e-significados, é possível afirmar que novos instrumentos podem ser usados e criados (material ou psicologicamente), tendo a função de mediar a relação entre o sujeito da atividade e o seu objeto. Essa capacidade humana é que nos permite ter o potencial de superação do processo de reprodução cultural, podendo criar diferentes formas de organização social a partir da transformação daquelas existentes. Podemos dizer que estamos em um constante processo de evolução ou o que Engeström (1999) chama de um ciclo de aprendizagem expansiva, uma construção contínua na resolução de problemas, questionamentos, tensões e contradições em um sistema de atividade.

A resolução ou transformação desses problemas pode ser chamada de desenvolvimento. E mais: resulta em uma mudança no sistema de atividade, possibilitando a construção de um novo objeto e de novo(s) motivo(s) para a atividade.

O ciclo de aprendizagem expansiva teve início quando eu, professora-pesquisadora, comecei a questionar os objetivos da atividade – ensinar língua inglesa para futuros professores. Minhas indagações se referiam àquilo que era produzido e ao por que produzir daquela maneira. O projeto de monitoria se propôs a analisar, planejar, desenvolver e transformar a atividade, criando uma nova prática. As interações professora-pesquisadora e aluno-monitor trouxeram para as discussões, em alguns momentos, embates em relação ao sujeito da atividade – *ser professor* – e ao objeto da atividade – *ensinar-aprender língua inglesa*, focos desta pesquisa.

À medida que as tensões e contradições da atividade foram se tornando mais evidentes e exigentes, o processo de internalização começou a tomar a forma de auto-reflexão crítica, e a externalização, isto é, a procura de soluções, foi se tornando frequente. O processo de externalização começou a se delinear quando colocamos em prática um novo modelo de atividade, a monitoria ressignificada. A estabilização deste modelo dá início ao processo de internalização, levando à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A unidade de análise *sistema de atividade monitoria* permitiu a criação de um ciclo expansivo de aprendizagem e possibilitou compreender a evolução do sistema por meio da identificação dos momentos de reprodução, transformação, mudança e aprendizagens das inovações ali produzidas.

Em síntese, podemos dizer que o objeto da atividade foi ressignificado, pois nossas interações nos levaram a um objetivo maior para a atividade ensino-aprendizagem. Esse objetivo não se relacionou simplesmente ao aprender um idioma; houve o que podemos chamar de uma apropriação coletiva de novos modos de conduzir a prática. O objeto da atividade *ensinar língua inglesa* foi se configurando ao longo do processo, tornando-se *ensinar-aprender língua inglesa*. Essa ressignificação do objeto da atividade levou, também, à ressignificação do sujeito, ou seja, mostrou uma dimensão transformada do papel do professor de língua inglesa.

O ciclo expansivo de aprendizagem pode ser assim ilustrado:

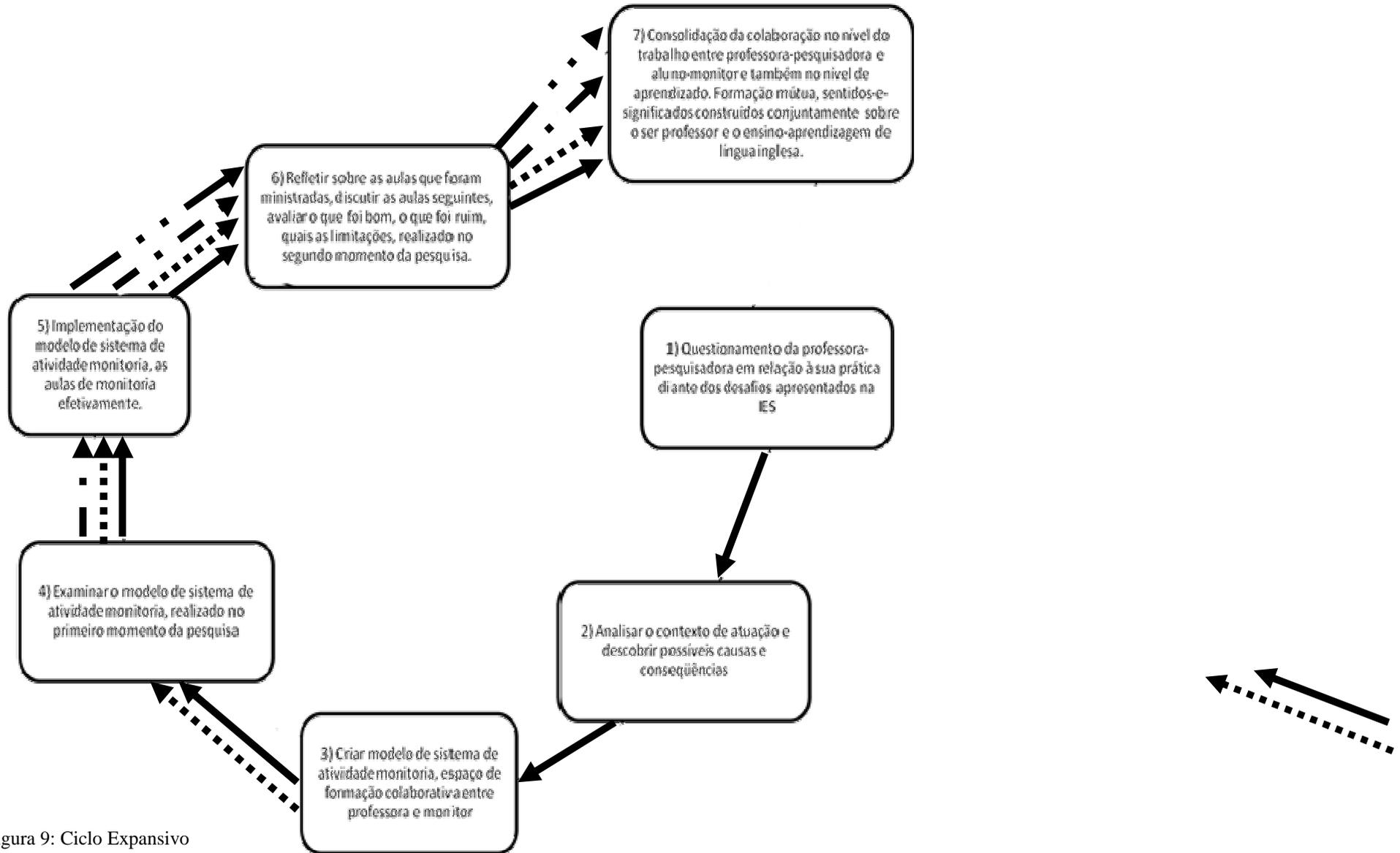


Figura 9: Ciclo Expansivo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendi outras palavras e tornei outras mais belas.

Carlos Drummond de Andrade

O presente estudo permitiu-me realizar ou pelo menos tentar estabelecer o diálogo entre teoria e prática, pois eu, no papel de professora-pesquisadora, era quem estava em contato com o mundo das teorias e tentava, juntamente com o aluno-monitor, entendê-las. Tive a oportunidade de experimentar as dificuldades apresentadas pelos vários âmbitos: social, institucional, pessoal.

Em relação ao social, posso dizer que muitos não acreditam em processos de intervenção desse tipo. Acreditam, por outro lado, não ser possível alterar práticas tão sedimentadas. O papel sócio-político do momento aula inexistente; transformar a aula de língua inglesa neste momento, impossível!

No âmbito institucional, algumas tensões: as dificuldades para gerenciar atividades que se aglutinavam ao horário da monitoria, a inexistência de um espaço para os encontros de formação, a falta de recursos que fariam muita diferença para uma aula de língua.

No entanto, a questão pessoal foi a de maior dimensão. Primeiramente, apresento os aspectos negativos; em seguida, os positivos.

O trabalho de monitoria exigiu a disponibilização de tempo, o preparo de atividades, a discussão das atividades. Exigiu incentivar os alunos para que frequentassem os encontros com comprometimento... Encontros foram marcados e não realizados... Houve momentos de frustração, às vezes, quando, ao encontro compareciam apenas alguns poucos alunos... Mas... muitas marcas ficaram da atividade: houve um desprendimento muito grande tanto por parte do aluno-monitor quanto por parte da professora-pesquisadora.

Depois da análise dos dados, entretanto, percebo que o que mais marcou nosso projeto de monitoria foi a colaboração e a criação de zonas de desenvolvimento proximal, aspectos que nos levaram a repensar os papéis que ocupávamos, propondo uma maneira nova de trabalhar em sala de aula, tal que garantisse espaço para o diálogo, a participação e desse ouvido às vozes ali presentes. A interação propiciada pelos encontros de formação; a interação propiciada pelo aluno-monitor e seu papel de mediador; a interação possibilitada

pelo transitar entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos; enfim, a parceria e a colaboração foram, sem dúvida alguma, aspectos muito relevantes nesta pesquisa, que possibilitaram compreender a postura colaborativa como fundamental na construção efetiva do conhecimento.

Ao comparar os dois momentos da pesquisa, sinto que conseguimos caminhar, conseguimos efetivar algumas transformações importantes. Queríamos, e agimos para conquistar uma nova postura que fosse marcada pela consciência de sua importância político-social. Não queríamos apenas o desenvolvimento linguístico dos alunos, futuros professores.

Eu, como professora-pesquisadora, considero que consegui perceber, por meio desta pesquisa, que o ensino da língua não pode desvincular-se do fato de que, no contexto de formação de professores, a língua é instrumento de mediação e, ao mesmo tempo, o objeto da atividade, aquilo que se quer construir. A atenção recai sobre as dimensões do que seja saber uma língua e tudo que está a ela imbricado: o papel do professor de língua e sua função política e, finalmente, a responsabilidade do professor como agente de transformações sociais.

O professor de língua inglesa precisa ser formado e preparado linguística e metodologicamente, o que implica mudanças nos processos de formação de professores. A separação entre as disciplinas de língua inglesa e as disciplinas destinadas à formação docente não pode existir, visto que isso acaba gerando uma visão dicotômica da unidade teoria e prática. Além disso, uma parceria colaborativa entre faculdade e escolas públicas em muito ajudaria na formação desse profissional, pois seria possível intensificar as atividades práticas, além de aprimorar o estágio supervisionado por meio da revisão de seus objetivos.

Essa prática colaborativa privilegiaria o professor formador, o aluno estagiário de Letras e aquele que rege as aulas, construindo sentidos-e-significados a partir do diálogo teoria-prática.

O estágio, fator de relevância no curso de Letras, parece representar um ‘empecilho’ na vida dos alunos, pois muitos não sabem sequer o que significa um curso de licenciatura. Têm dificuldades para fazer o estágio em língua inglesa, não têm tempo pois trabalham durante o dia e estudam à noite, entre outros motivos. Para que ocorra uma melhoria efetiva nesse sentido, é preciso um planejamento colaborativo e coletivo que conte com o envolvimento efetivo de todas as instâncias educativas.

Como professora-pesquisadora e formadora, tive o privilégio de, a partir do projeto monitoria, criar o curso de Práticas Curriculares VI, disciplina equivalente à Prática de Ensino em várias instituições. Tudo o que aprendi e que foi colaborativamente construído com Alexandre, permitiu-me perceber como deveria trabalhar nesse curso cujo foco se voltava às

questões metodológicas do ensino da língua inglesa. Foi possível estabelecer constantemente o diálogo teoria-prática, bem como ajudar meus alunos a perceber que, no caso das disciplinas de língua inglesa, não se trata de disciplinas distintas, mas imbricadas. Além disso, consegui propor para a coordenação do curso uma mudança de currículo: a disciplina Práticas Curriculares VI (cujo foco está na abordagem das questões teórico-metodológicas de Língua Inglesa) passaria a ser então Práticas Curriculares IV, lecionada, portanto, no 4º semestre do curso, o que representou um avanço expressivo e representativo.

Os conhecimentos e as ferramentas da Linguística Aplicada ofereceram a mim, professora-pesquisadora, a possibilidade de criar uma ponte entre várias disciplinas acadêmicas (Psicologia, Educação, Sociologia, entre outras), provendo as bases teóricas para o estudo minucioso e acadêmico do contexto da sala de aula, a partir do entendimento de que a linguagem é socialmente construída. Tal aspecto acarreta desenvolver com os futuros professores a conscientização política com relação aos problemas inerentes à linguagem e sua vinculação com o contexto social.

Os resultados da pesquisa apontam para a sua relevância para o grupo de pesquisa ILCAE (Inclusão Linguística em Contextos de Atividade Educacional), legitimando a aplicação dos conhecimentos construídos pelos envolvidos na pesquisa, bem como a difusão desses conhecimentos no ensino-aprendizagem de língua inglesa. O planejamento e do desenvolvimento do projeto de monitoria contribuíram para a formação/constituição de professores mais competentes, além de indivíduos críticos, transformadores de sua realidade e, portanto, capazes de promover a inclusão de todos pela perspectiva da linguagem.

Nessa direção, considero que o trabalho de monitoria poderia ser utilizado em outros contextos educacionais, bem como em outras disciplinas, criando espaços colaborativos de construção de conhecimento.

Todo o meu trabalho com formação de professores me leva a acreditar que, cada vez mais, o professor precisa se perceber como pesquisador de sua prática. O mundo em que vivemos e o contexto da sala de aula exigem essa postura do professor e, principalmente, do professor-formador.

Espero que esta pesquisa possa auxiliar aqueles que, como eu, trabalham com a formação de professores. A análise dos sentidos-e-significados construídos nas interações professora-pesquisadora e aluno-monitor sobre o *ser professor* e o *ensino-aprendizagem de língua inglesa* permitiu perceber o que aqueles alunos pensam e sentem sobre o que é ser e saber ser professor de língua inglesa.

A colaboração e a prática reflexiva devem ser a base para a criação, execução e avaliação dos cursos de formação de professores na universidade, constituindo-se um trabalho coletivo.

REFERÊNCIAS

- AARÃO, S.A. *O trabalho interdisciplinar com textos em sala de aula de língua estrangeira: uma pesquisa colaborativa*. Dissertação: Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- ALARCÃO, I. O outro lado da competência comunicativa: a do professor. In: FAZENDA, I. (org.), *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p.21-29.
- AMORIN, M.A. Linguística Aplicada INdisciplinar. *Revista Philologus*, Ano 15, nº 43. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1999.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/pcn.shtm>> Acesso em: 18/03/2009.
- CASTRO, S.T.R. *A Linguagem e o Processo de Construção do Conhecimento*: subsídios para a formação do professor de inglês. Tese: Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 1999.
- CASTRO, S.T.R.; ROMERO, T.R.S. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO, S.T.R. e SILVA, E.R. (orgs.), *Formação do Profissional Docente: Contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006, p.125-147.
- _____. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de inglês. In: CELANI, M.A.A.. (org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.69-77, 2003.
- CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, vol.15, nº especial, p.385-417, 1999. ISSN 0102-4450.
- CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L.P. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, vol.17, p.133-144, 1991.
- CELANI, M.A.A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z. de; CELANI, M.A.A. (orgs.) *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992, p.15-23.

_____. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p.21-40.

_____; MAGALHÃES, M.C.C. “*Reflective sessions: a tool for teacher empowerment*”. Texto não publicado, 2000.

CHIMIM, R. 2003. *O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas*. Dissertação: Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, São Paulo, 2003.

COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem e Ensino*, v.4, n.1, 2001, p.11-36.

CUNHA, M.I. *O Bom Professor e sua Prática*. 15ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

DAMIANI, M.F. 2008. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, nº 31, Editora UFPR, 2008, p.213-230.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DEWEY, J. *How we think*. Boston: D.C. Heath, 1993.

DUARTE, N. A Teoria da Atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, 2003.

ENGESTRÖM, Y.. “*Learning by expanding: An Activity - theoretical approach to developmental research*”, 1999. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>. Acesso em: 20/01/2009.

_____. Expansive learning at work: toward and activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, vol. 14, nº 1, 2001.

FABRÍCIO, B.F.F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

FARIA, J.P. *A monitoria como prática colaborativa na universidade*. São Paulo. Dissertação: Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2003.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

FERNANDES, C.S. *Representações e construção da identidade do professor de inglês*. Dissertação: Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2006.

FREIRE, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967/1989.

- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1987.
- _____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vygotsky. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 70, 2000.
- GRAMSCI, A. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968/1988.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HAWI, M.M. *Sentidos da atividade de ensino de professores universitários: contribuições da Teoria da Atividade*. Tese: Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- KEMMIS, S. *Critical Reflection in Staff Development for School Improvement – a focus on the teacher*. New York: The Elmer Press, 1987.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como Compromisso Político, mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LEITE, I. *Emoções, sentimentos e afetos*. Araraquara: J.M. Editora, 1999.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- _____. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- LESSA, A.B.C.T. *Em busca de sentidos-e-significados*. São Paulo: mimeo.
- LIBERALI, F.C. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação: Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

_____. O desenvolvimento reflexivo do professor. *The ESPECIALIST*, LAEL, PUC-SP, v.17, p.19-38, 1996.

_____. *O diário como ferramental para a reflexão crítica*. Tese: Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

_____. Constituição da Identidade do Professor de Inglês na Avaliação de sua Aula. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Faculdade de Letras da UFMG, v.4, 2004, p.45-56.

LIBERALI, Fernanda C.; MAGALHÃES, Maria Cecília C.; LESSA, Ângela B.C.T. e FIDALGO, Sueli S. (2006) Educando para a cidadania em contextos de transformação. In: *the ESPECIALIST*, vol. 27, nº 2: 169-188, 2006.

LOPES, R.F.S. *A elaboração de material didático: instrumento de (re)constituição do professor de inglês*. Dissertação: Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

LURIA, A.R. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1976.

MACLEAN, R. Language education, Thematic studies and classroom learning: A Bakhtinian View. *Language and Education*, 1994.

MAFFESOLI, M. *O imaginário é uma realidade*. Porto Alegre: Faneccos, Ago, 2001.

MAGALHÃES, M.C.C. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento do professor. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada* (23), p.71-78, PUC-SP, 1994.

_____. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. *the ESPECIALIST*, v.17, p.1-18, PUC-SP, 1996.

_____. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *the ESPECIALIST*, v.19:2, p.169-184, PUC-SP, 1998..

_____; CELANI, M.A.A. Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices. Comunicação apresentada na *III Conference for Sociocultural Research*. Julho. Campinas, 2000.

_____. Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. In: M. HEDEGAARD (ed.), *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach*. Aarhus: Aarhus University Press, p. 352-369, 2001.

_____. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula". Trabalho a ser apresentado no *5o. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade*. Amsterdam, Vrije Universiteit, 18-22 de junho, 2002.

_____. Critical Discourse Analysis and Gender Ideology in the Brazilian Constitution. In: BERARDI, L. (org.). *Análisis Crítico del Discurso: Perspectivas Latinoamericanas*. Santiago, Chile: Frasis Editores, 2003, p.17-50.

_____. *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

_____. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, Sueli S. e SHIMOURA, Alzira da S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração. Um percurso na formação docente*. São Paulo: DUCTOR, 2007.

MATEUS, E. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. Tese: Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 1996.

_____. Contemporaneidade e construção do conhecimento na área de estudos linguísticos. *SCRIPTA – Revista do Programa de Pós- Graduação em Letras do Cespuc*. Belo Horizonte: PUC-Minas, vol. 7, nº 14, p. 159-171, 2004.

_____. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 2005.

_____. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R.; MOSCOVICI, S. (eds.) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p.3-69.

OLIVEIRA, W. A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância. Tese: Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ORTIZ, H.M. *Educadores em Formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial*. Dissertação: Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2002.

PAULA, M.N. *Formação de professores na Universidade: um espaço em construção*. Dissertação: Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2001.

PAIVA, V.L.M.O. (org.) *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.23-49.

_____. English in the World/The World in English. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

_____. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres: Longman, 1994.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RIGOLON, P.S.T. *O trabalho monográfico: um instrumento mediador da reflexão crítica na formação inicial do professor da língua inglesa*. Tese: Doutorado. Em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2006.

SCHÖN, D.A. *The Reflective Practitioner – How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais Reflexivos. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SHIMOURA, A.S. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. Tese: Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2005.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*, Campinas, Cedes, 2000, p.26-40.

_____. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETTI FERREIRA, C. (org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMYTH, J. “Teachers’ work and the politics of reflection”. In *American Educational Research Journal*, vol.29 n° 2, 1992, p.267-300.

SOUZA, J.V. *Leitura no Ensino Médio: Uma experiência interdisciplinar no contexto da escola pública*. Dissertação: Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem,

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

TEIXEIRA DA SILVA, J.B. *A Abordagem Transversal na Formação Crítica, Reflexiva e Humanista de Alunos de um Curso de Letras: Inglês*. Dissertação: Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998.

_____. *A Formação Social da Mente*: São Paulo: Martins Fontes, 1934/1999.

ZEICHNER, K.M. *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

WERTSCH, J.V.; SMOLKA, A.L.B. “Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman”. In DANIELS, H. (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1993, p. 121-148.

ANEXOS

Anexo 1: Primeiro momento

Questionário para o Monitor

1) O que é a monitoria para você?

Para mim, a monitoria é uma oportunidade de ampliar minha visão de mundo na busca de textos que tratem dos Temas Transversais, doravante tratados como T.T., para com isso, poder dividir e ampliar estas questões com os participantes quando em sala.

2) Qual o seu papel como monitor?

O papel do monitor é estar atento a tudo quando em sala, ou seja, cada material escolhido, contendo os T. T. pode oferecer novas oportunidades de se explorar questões de gramática, de pronúncia, grau de formalismo, choque cultural. Assim, o monitor pode propiciar ganhos múltiplos e novas experiências.

3) O que é ser monitor?

Ser monitor é querer para os participantes o que há de melhor dentro do que ele consegue fazer (práxis). Para alcançar isso, o monitor deve buscar usar uma linguagem que alcance a todos com temas que lhes trarão proveito quando formados em ação no mercado de trabalho.

4) O que você acha que se espera de um monitor?

Quando se começa fazer monitoria, percebe-se que há vários enganos quanto ao que se espera de um monitor. A grande maioria dos participantes, quer ver um professor particular no monitor, um que trabalhe com questões difíceis para eles nas aulas convencionais de língua inglesa. Entretanto, uma vez que explica aos participantes qual é a proposta dessa monitoria, aos poucos, eles percebem que também aí a faculdade está buscando formar um bom profissional, mais preparado para as questões atuais que os debates em sala sobre os T.T. propiciam.

5) Qual o seu papel como professor de língua inglesa?

O papel de um professor de língua inglesa depende muito do currículo de cada escola. Num curso de conversação, por exemplo, o aluno deve aprender a conversar com esse professor de inglês, com seus colegas de sala, e em breve com outros falantes de língua inglesa. Já num estabelecimento de ensino como uma faculdade, num país onde o inglês não é a língua nativa, onde se busca um curso voltado para a licenciatura junto ao MEC, o papel do professor de inglês é mais generalizado. Ele busca trabalhar situações as quais seus alunos, de Letras, por exemplo, podem, não só fazer trabalhos e exercícios para ampliação de seu vocabulário, ampliação gramatical, a escrita, a leitura e um pouco de audição. Ele também está sendo preparado para dar aulas.

6) Qual é o papel de um monitor?

Acredito que o papel do monitor de inglês é ampliar a visão de mundo dos participantes, trazendo textos para a sala de aula que contenham os já mencionados T.T.. É exatamente na monitoria que isso pode ser feito, uma vez que, nas aulas convencionais, nem sempre podemos explorar temas tais como: o homossexualismo e o preconceito ligado a ele, os tipos de discriminações contra minorias, (pobres, ricos (conforme o bairro onde se trabalha), alunos mais pesadinhos ou até magérrimos, disciplina na escola, Aquecimento Global, drogas, aborto) expõem os participantes a debates sobre situações de importantes que enriquecem suas bagagens para as vindouras situações quando docente em sala.

Em suma, o monitor trabalhará textos em língua inglesa sobre os T.T., propiciando assim uma exposição a assuntos da atualidade.

7) O que você acha que os alunos precisam?

Para o sucesso de qualquer projeto, e o trabalho de monitoria de inglês não é exceção, todos devem: a) compreender bem qual a proposta do projeto, e b) estarem interessados na proposta. Infelizmente, a maioria dos alunos brasileiros só quer fazer o curso de graduação por causa do diploma, ou seja, como aprender dá trabalho, o interesse é pequeno. Por outro lado, há um pequeno grupo que inicialmente participam da monitoria por causa das horas complementares, mas, se surpreendem com a proposta do projeto de monitoria e acabam voltando e participando ativamente. Creio que os alunos precisam se interessar mais pelos seus futuros, se interessar mais pelas oportunidades que os professores e a faculdade oferecem e participar, comparecendo. É bem verdade que existem alguns alunos que gostariam de participar mais mas não conseguem devido ao fato de trabalharem ou estarem ligados a outros compromissos (filhos, outros cursos).

8) O que você acha do que estamos fazendo na monitoria?

Acredito sinceramente que estamos oferecendo a oportunidade de abordarmos assuntos ligados ao T.T. e assim preparar o Letrando melhor para dar aula no futuro. Se não para dar aula, pelo menos para que tenha uma noção e saber se posicionar frente a assuntos atuais e delicados como os vários já apontados aqui, quando a frente de uma sala cheia de alunos.

9) O que você acha de conhecermos melhor os alunos?

Se é que entendi direito esta pergunta, gostaria de dizer que, conhecer os alunos é um processo gradual e mais que importante, vital. Quando conhecemos nossos alunos ou participantes, podemos saber de que forma podemos trabalhar uma serie de questões visando o desenvolvimento de potencial daquele aluno, daquele grupo. Apesar do curtíssimo tempo para se trabalhar o encontro de monitoria é vital fazermos algumas perguntas para os participantes e fazer uso das respostas no aprimoramento daquele encontro e dos próximos.

10) Que tal fazermos um levantamento de Necessidades dos Alunos?

Você quer saber o que acreditamos que nós queremos ou os alunos? Sou um democrata no coração, contudo, acredito que a maioria não sabe o que seria bom para seu aprimoramento, caso perguntássemos o que eles querem fazer. Porém, não custa perguntar ao grupo durante sua aula, momento em que há maior numero de alunos para opinar.

Anexo 2: Encontro de Formação do Monitor e do Pesquisador

T1.Alexandre: Ah, tá.

T2.Sirlene: Isso aqui é discutindo o quê ? Eu e você; nesse papel o quê? Do monitor... o que você acha, espera ?

T3.Alexandre: Então, as duas perguntas não é ? Então vamos lá: A número 1.

T4.Sirlene: Então: *O que é a monitoria para você ?* Se é uma coisa importante, ou seja, como você se situa ? Por exemplo, você olha para a carinha deles, ou seja, o cara se propõe a chegar aqui mais cedo...nossa, só nós dois sabemos o quanto é difícil não é ?

T5.Alexandre: É.

T6.Sirlene: Compromisso, horário, trânsito; então, assim para você, *o que você acha que é esse trabalho seu de monitoria ?*

T7.Alexandre: Eu acho que é uma oportunidade para mim porque eu estou me formando. Eu trabalho na área, mas eu também, a parte de estar trabalhando com eles, e estar trabalhando com você. Como que eu sintonizo a minha percepção para cada aluno, para cada sala de aula ? Porque você... essa idéia dos temas transversais está me fazendo olhar para o mundo, para a questão do ensino, de todo mundo. Então, eu acho assim, eu achei como é interessante você unir o útil ao agradável. Porque não vamos nos iludir, eu não quero ser pessimista mas, quando eu entrei no curso eu queria "conversation", eu queria ajudá-los a construir estruturas para eles conseguirem conversar em inglês. Então, não vou conseguir; se a proposta for essa. Em 3 anos dá pra gente fazer bastante coisa, porque eu quero voltar a esse assunto. Então, a pergunta o que ela é pra mim ? É uma oportunidade de eu já trabalhar com o pessoal, já conhecendo os temas transversais. Também porque, por vários motivos...é pessoal de faculdade, ou seja, é outro metiê, não é empresa. O pessoal de empresa, ele tá muito assim "eu preciso aprender falar inglês". O pessoal aqui tá com outra proposta, então pra mim é novo. Percebe ? Porque pra mim...

T8.Sirlene: Tem a coisa do desafio né ?

T9.Alexandre: É. Aquela coisa: "Nossa, essa turma, eles precisam de quê ? Eles querem o quê ? Eles vêm aqui por quê ? E a proposta da monitoria qual é ? Eu estou seguindo a tua vertente, tanto é que no começo você viu como eu fiquei bem inseguro não é ? Então, dois semestres mais tarde é que você tem um Alexandre um pouquinho mais de "bacana". Eles estão vendo, notam, pelos esforços. Na realidade o que é a monitoria ? Uma oportunidade para eu preparar um pouquinho a idéia na cabeça deles de como eles podem trabalhar uma aula. Porque na realidade é uma microforma de fazer o que você faz com muito mais Know how. Você chega, você tem duas horas pra se espalhar, você dá um olé !

(...)

T10.Sirlene: Bom e aí, *o que você acha do seu papel como monitor ?* Por exemplo, *you se vê aqui na frente dando aula ?* E com esse público com idades tão diferentes, com atividades, não é, porque cada um trabalha em uma coisa.

T11.Alexandre: Eu ainda vejo como um desafio mas um desafio por causa da minha platéia. Tem vários aspectos que me fazem ver a coisa assim. Por exemplo, a turma muda de aula pra aula, já cheguei a ter 30, 40 pessoas aqui, a sala cheia. No começo do semestre normalmente enche. Depois eles ficam em época de teste, prova, aí todo mundo some. Aí vem gente de outras salas, depois eles não voltam. Então sempre é uma coisa nova. Aqueles dez que sempre vem, eu me concentro um pouco mais neles. Sem querer ser... porque acabo perdendo o contato com os outros.

T12.Sirlene: Mas assim, com eles tem uma seqüência não é ? Eles estão vendo o desenrolar do trabalho.

T13.Alexandre: Isso. E eu não sei, eu acho que eu tenho, sem querer me gabar de nada, eu acho que eu tenho um pouco, um certo carisma, que eles se envolvem, eles fazem tudo que eu peço.

T14.Sirlene: (risos)

T15.Alexandre: Eles são uns queridos ! Eu acho que é uma questão da proposta deles, mas também é um jeito que o professor tem de descobrir como pedir para poder ser atendido. O cara pode fazer para ser simpático, agora, quando ele faz com vontade...ah...é bonitinho ! E eu talvez fique tão contente com a reação deles que um outro pense assim: "Puxa, ele ficou contente com aquilo, vou mostrar para ele do que eu também sou capaz." Então eles buscam ler alto... precisa ver a Liliane lendo em inglês ! Uma coisa que eu falei: "Liliane você tem uma pronúncia boa !" A Lígia, a Lígia fica assim, muito orgulhosa de poder tá falando frases inteiras, e então eu to descobrindo isso, a delícia que é o meu trabalho. Só que com um grupo de pessoas com quem eu não conhecia isso.

T16.Sirlene: Sim

T17.Alexandre: E sempre mostrando para eles, sempre reativando a memória deles no sentido da proposta da monitoria, que é prepará-los para, super importante, quando eles estiverem fazendo esse papel de estar aqui na frente. Eu acho que isso é muito novo, porque os primeiros semestres quando eu fazia um apoio, era um apoio assim: "Gente vocês estão com fraqueza em quê ? Em que parte da gramática, em que parte do curso ?" Agora a outra proposta é assim, nós vamos discutir, quer dizer, nós vamos ler textos juntos; então, com o texto eu consigo explorar a gramática, um monte de coisa. "Professor ta acontecendo isso e aquilo..." eu vou à lousa e mostro algumas coisas. Mas eles olham para a coisa toda vendo a oportunidade de discutir e, como ta em português, é legal. Mas eu gosto que eles leiam para que eles aproveitem esse encontro para aprender um pouco de inglês; inclusive no sentido, na direção da leitura. Quer dizer, é um encontro de monitoria em inglês, pra lidar com um assunto importante e essa oportunidade. O último foi muito legal, que eu queria ti mostrar. Nesse último encontro olha o que eu trouxe. Entendeu ? É nessa linha. Provocando que eles tentassem; veja que se eu tenho um problema é possível a solução, problema e possível solução, em todas as imagens. E tenho também aqui um texto onde nós lemos, discutimos e algumas perguntinhas para gerar bate-papo. Eu tomo um pouco essa linha. E to mudando já.

T18.Sirlene: Legal.

T19.Alexandre: Mas vamos fazer assim, se você disser "Quero dirigir nosso encontro." Como nosso encontro é curtinho eu quero assim, responder essas aqui, depois eu quero ti mostrar o que eu tenho hoje, o material que eu separei para trabalhar com eles.

T20.Sirlene: Ah tá ! Tá legal.

T21.Alexandre: Topa ?

T22.Sirlene: Topo. E aí então: " O que você acha que eles esperam de você, os alunos ?

T23.Alexandre: Ah, isso nunca, é assim, eu acho que essa sintonia ainda ela tá, é assim, cada encontro eles se esquecem, é uma coisa nova. Então eles vêm aqui: "Qual é a nossa proposta mesmo ?"

T24.Sirlene: Sei, tipo "O que é que vai acontecer ?" Tem a coisa da curiosidade: "O que é que ele vai lançar hoje?"

T25.Alexandre: Isso, isso. Qual é o tema? Do que nós vamos conversar ? Mas quando nós estamos assim já 15, 20 minutos que eles já estão lendo, um lê um pouco, aí quando eles entendem o que acontece você só vê sorriso. O legal é ficar aqui e olhar para a carinha deles, só vê sorrisos. Quer dizer, eles já estão rindo, eles já estão brincando, eles já estão falando as frases. Então fui entendendo aquela proposta. Eu to tentando assim, no fim do encontro tentar fechar a idéia. Então, o que é que nós vimos hoje ? Tá . Então, dar uma coisinha assim: "A proposta dos temas transversais tá trazendo o quê de novo ?" Nós temos aí um trabalho para fazer sobre Blues e Jazz e o que trouxeram de novo ? O que acrescentou ?

T26.Sirlene: Ah tá.

T27.Alexandre: Então é assim, às vezes eles se perdem um pouco.

T28.Sirlene: Porque não é fácil pra eles fazer todas essas conexões não é ? Claro.

T29.Alexandre: Mas eu acho que a proposta do seu estilo de monitoria, eu acho que eu to conseguindo.

T30.Sirlene: Tá sim.

T31.Alexandre: Nessa linha de trabalho eu acho que eles também tão fazendo um esforço de tentar, e é legal. Eu até perguntei nesse ultimo encontro o que é que eles acham desse estilo, que é bem diferente da proposta do pessoal que tá comigo desde o comecinho, que era mais gramática e tal. E eles acham assim, a gramática ou as questões de dificuldade da aula são importantes para o curso, no sentido de "Eu quero garantir a minha nota para passar no curso de Letras". Mas a proposta da monitoria, ela traz isso num outro patamar, ela também traz isto, ela traz o professor na frente da sala de aula; ela traz o professor atual com temas atuais, na frente da sala de aula.

T32.Sirlene: Sim.

T33.Alexandre: A proposta de monitoria, eu acho que ela tem essa coisa, e eu acho que é assim que eles não enxergam. Eu acho que eles enxergam um pouco a coisa pelos seus olhos, e essa idéia que eu venho buscando aos poucos.

T34.Sirlene: Entendi. A coisa do engajar-se né ? É, demora um pouco, porque é uma proposta nova. Lógico, com certeza.

T35.Alexandre: Eu me lembro as primeiras... nessa mudança... as primeiras carinhas que eu vi aqui: " O que é que esse cara tá falando?" Nesse semestre foi muito engraçado, eles saíram daqui assim: "Ah tá certo!", boiando né. E eu to tentando aos poucos sempre fazer esse elo: "Então, amanhã nós vamos falar de outra

coisa” ou então “Amanhã eu quero essas respostas.”; “pensem sobre isso daqui, nós vamos bater um papo sobre isso”. Se for grande o texto, por exemplo, nós lemos tudo e eu deixo as perguntas para o dia seguinte

T36.Sirlene: Entendi.

T37.Alexandre: Porque eu quis também que várias pessoas lessem, então eu dividi o trabalho com texto em duas partes.

T38.Sirlene: É legal porque pelo tempo que você tem para a monitoria funciona bem, não é ?

T39.Alexandre: Exatamente.

T40.Sirlene: Ajuda a administrar.

T41.Alexandre: Colhi todos assim, uma página só. Eu estou trazendo 10 cópias, eles acertam comigo aqui na hora, e caso venha mais de 10 aí eles lêem em duplas, e tá uma coisa assim.

T42.Sirlene: Depois: “Qual é o seu papel?” Isso é super-importante, o seu papel como professor de língua inglesa. Daí assim, pensando você no todo, não só o Alexandre monitor. Mas assim, o Alexandre, ou seja, o que você acha ? Qual é o seu papel social como professor de língua inglesa ?

T43.Alexandre: O meu papel ele é, ele parte de um simples princípio... como que eu posso colocar as palavras ... ? Mas tão simples, mas eu gostaria de tentar estimular o aluno a botar para fora o potencial dele. É isso. Eu gostaria de com o meu trabalho...porque eu acho que o trabalho do professor-aluno não é uma estrada de uma mão só, é uma mão dupla importante. Eu acho que o professor aprende dando aula e ele aprende com o aluno. Mas o papel do professor eu acho que é buscar extrair o potencial desse aluno na proposta dele estar ali. Porque eu acho que quando o aluno vem para a escola fazer um curso de inglês, vamos supor, ele não sabe o que isso significa. Ele só entendeu que todo mundo fala, por isso é muito importante para ele chegar num determinado ponto. Ele quer um certo sucesso que ele não sabe ainda o que é isso. Mas ele vê o inglês como um degrau importante para ser conquistado. Então, quando ele vem ele não sabe ainda o que isso significa. Então meu papel é conquistar essa pessoa para ela querer fazer isso com muita garra. Porque o único jeito de aprender é estudando. Eu gosto muito de aprender, então, como se aprende ? Só tem um jeito, é ralando. Agora, não é sendo escravo de um professor, não, é buscando trabalhar em conjunto. Então, eu acho que se eu quero ensinar... mas o aluno também não quer aprender, então nós não vamos conseguir um progresso legal. Agora se ele vem com a proposta de aprender sincera... Ah... Achou o cara certo, porque eu gosto muito do que eu faço ! Então eu acho assim, o professor tem que gostar do que faz e tem que ver que é dando aula que ele vai aprender a dar aula. Então o meu trabalho, eu acho que ele tá muito em volta disso. Como que eu sintonizo a minha percepção para cada aluno, para cada sala de aula ? Eu vejo nas empresas, e até aqui na faculdade, eu vejo que a nossa sala amadureceu nesse semestre. Então, nós não temos mais a mesma turma. Eu acho que essas coisas elas estão...

T44.Sirlene: Agora, e se a gente pensasse na questão da linguagem, ou seja, como você vê essa coisa ? Você não é um professor de matemática, você não é um professor de química, você é um professor de língua, de língua inglesa, que não é a língua materna, que já apresenta um monte de problemas no nosso país. Como é que você vê o seu papel que é professor de uma língua estrangeira, num país assim. Ainda mais aqui, é um público que não tem muito poder aquisitivo; as pessoas não têm a chance de conhecer um país de língua estrangeira, ou seja, de estar falando essa língua. Então como que você vê isso ? Essa questão de uma língua hegemônica ?

T45.Alexandre: Eu vejo isso, olha eu gostaria de comentar duas coisas, veja bem: a idéia do falar me frustra um pouco, eu to tão... há 16 anos eu dou aula para pessoas que querem falar, essa era minha linha de pensamento, e eu achei que isso ia acontecer aqui na escola também. E eu percebo que a proposta do currículo do letrando, ou seja, do curso de letras é você estar pronto como professor para ir para uma sala de aula e mostrar para o pessoal de algumas séries como trabalhar a construção da língua inglesa. Mas não que a pessoa vá conseguir “sonhar” em inglês. Ou seja, ela não ficará tão à vontade a ponto de ter, o que eu acho que seria tão legal, da pessoa ter uma fluência modesta nos 3 anos de curso.

T46.Sirlene: Que permita uma comunicação.

T47.Alexandre: Permite uma comunicação nos 3 anos, mas isso me frustra um pouco, eu gostaria que fosse maior, entende ? Que o aluno, que o letrando saísse com um pouco mais de “conversation” daqui. Ele tá tendo o reforço da estrutura no lado de montar a aula. Que tipo de aula? O que fazer na aula ? Isso tá sendo visto, mas se você fala, eu acho que tá tudo por trás da fala, porque quando você já falou, já tá com você, mas para falar precisa de muito trabalho. Tanto é que eu acho que falar é...é verdade que é difícil escrever, é mais difícil, mas o falar...ele tem também aquela coisa do “é meu”, não é ? O que é que vai acontecer ? “Eu vou expor as minhas fraquezas.”

T48.Sirlene: Mas aí tá a grande dificuldade não é ? Salas muito grandes, alunos que não conhecem nada, eles vêm pra cá uma tabula rasa.

T49.Alexandre: É verdade. Então, quando você fala assim, como é que vejo, eu vejo assim, eu vejo um grupo de pessoas que não são preparadas para fazer um curso de letras, do jeito que eu na minha imaginação gostaria. Eu pensei que todos eles iam fazer um exame de inglês, que eles já iam tá separados; “olha esses alunos estão prontos pra fazer letras voltado para o inglês, então eles já tem um conversation basic”, daí pra cima, pra gente poder... o professor entrar aqui e trocar uma idéia com o aluno. Esses 3 anos nossa, quanto que não ia adicionar. Que legal para o professor, que legal para os alunos. Então isso ficou um pouco assim, agora, não é possível; porque nós moramos em Taboão da Serra, nós estamos aqui numa...

T50.Sirlene: E isso não é, como eu vou ti dizer, não é pertinente só a essa instituição.

T51.Alexandre: Não, não é privilégio de Taboão da Serra.

T52.Sirlene: É verdade.

T53.Alexandre: Então isso para mim, puxa, essa é a realidade dessa cidade, dessa faculdade, hoje. É frustrante porque você vem com um caminhão de coisas. Nossa, quanta coisa eu vou conseguir ? Que bagagem eu vou poder levar ? E às vezes você não pode. Eu vejo assim, até algumas pessoas aqui que foram ásperas no meu entendimento, porque ela não consegue, ela não tem o que ela...já que sabe que está indo para um curso superior...Você que se propôs a fazer letras voltado para o inglês, então cadê o seu inglês ?

T54.Sirlene: É verdade.

T55.Alexandre: É você que se propôs, quer dizer, vou fazer um curso de médico (...)

T56.Sirlene: Mas é porque eles vêm todos acreditando que vão aprender a falar inglês aqui.

T57.Alexandre: Exatamente. É o erro básico da educação. Quando coloca o aluno na escola achando que a escola que vai educar. A palavra educação e educar são vistas de modos equivocados, não é ? E tem tanta coisa...

T58.Sirlene: Agora e aqui, *o que você acha que os alunos precisam ? Quando você olha para a carinha dos seus monitorandos o que você acha que eles precisam ?* Essa é a big question !

T59.Alexandre: O que eles precisam, eu não me julgo capaz de poder falar o que é que um...porque assim, no ano que eu estou no curso de letras, eu to no 4º semestre, eu acho que eu ainda não ...eu poderia dizer... Eu acredito que eu percebo qual é a idéia do currículo, do curso de Letras, da proposta. Qual é proposta do currículo do curso de Letras ? Hoje no 4º semestre eu entendo isso, então, o que eu acho que eles precisam, eu preciso levar isso em conta; qual é a proposta da faculdade ? Então, levando isso em conta, o que eles precisam, eu acho que nós estamos num bom caminho. Percebeu ? Levando em consideração a proposta do curso...

T60.Sirlene: Que ele vai sair daqui com um diploma de licenciatura e que ele vai ser professor.

T61.Alexandre: Que ele vai sair daqui com uma licenciatura, que ele vai ser professor e que ele então... ele precisa estar da melhor forma possível pronto perante todas essas formas. Medir o quanto ele pode estar pronto, centrar, não diria no mercado de trabalho, porque o mercado de trabalho é uma consequência do sucesso que ele vai ter tendo esse emprego. Porque o emprego não é uma coisa de um dia, é uma coisa que em uma determinada função você que mostra o seu know how profissional.

T62.Sirlene: É uma construção, claro !

T.63.Alexandre: É uma construção. E a práxis vai ser construída só a partir daí, também. Quer dizer, ele vai aprender a ser professor só na prática, não é ? Então, todo esse processo teórico me preocupa por que o que eu posso fazer aqui na frente como professor para servir melhor o pessoal ? A primeira coisa que eu tenho que ver é qual é a proposta do currículo, certo ? Então, no meu jeito de pensar eu não posso avaliar o jeito de pensar da faculdade porque eu não acho que eu sou capaz, no sentido de...eu não tenho...eu não sou um profissional para avaliar qual é a idéia do currículo. Mas eu posso te dizer o seguinte, eu acho que tudo que tá sendo feito atende a proposta, tá olhando...tá sendo dada a oportunidade. As aulas são boas o bastante para poder deixar o aluno forte. Eu acho que o aluno, não só na matéria inglesa, na matéria de língua inglesa, mas nas outras, a oportunidade é dada. Só que acho assim, uma coisa que eu acho do curso é, você fazer tudo que a gente tá tentando fazer em 3 anos, eu acho assim que aperta o aluno. Por que o que deixa você forte ? Você fazer vezes o bastante para você falar: “Puxa, agora eu acho que eu to, pelo menos na teoria comfortable”. Senão fica um teórico superficial. Ah... então a regra é essa, quer dizer, no fim eu acabo usando para a prova e não para me preparar como profissional para sair daqui professor. Então, é isso. Agora, você fala: “Alexandre se a gente tivesse um curso de 6 anos ?” Claro, mais um dia de aula seria maravilhoso, não é ? O que dirá 5 anos, 6 anos de curso. O que dirá um prazo maior. Mas eu também acho que tá ligado a quê o sucesso da proposta do curso ? Trabalhar com o professor a proposta do curso e o interesse verdadeiro do aluno. Porque o aluno que

vem aqui buscar um diploma, ele não vem aprender, por mais que o professor prepare aulas maravilhosas. Eu acho que infelizmente ...muitos falam assim: "Eu só preciso de 2 pontos. Então eu vou estudar só para tirar 2 pontos." Ele não vê a coisa no sentido profissional. Eu preciso saber olhar a gente como um grande professor; eu posso pensar em trabalhar numa emissora. Eu aprendi coisas com a Sirlene que eu vou poder utilizar ali, ali, ali, essa visão, essa vamos dizer assim, poderia até chamar de ambição, infelizmente a gente não tem... O povo, eu acho que nunca nem foi preparado para quando chegar numa faculdade falar: "Olha procurem viver isso." Não, eles estão aqui atrás de nota, atrás de diploma. Então, tem esse lado, e o que eu vejo neles ? Eu vejo pessoas que não sabem muito bem qual é a proposta. E dentro da proposta eu acho que a faculdade tá... Olha eu falo muito bem da faculdade e dos professores e tá tendo repercussão. Quando eu falo para as pessoas da faculdade, que eu gosto de... eu falo o que eu acho da faculdade.

T64.Sirlene: Sim.

T65.Alexandre: Eu já to vendo as pessoas comentar por aí: "Puxa é verdade, o pessoal da (sigla da faculdade)... eu to ouvindo coisas muito boas." E todo mundo pergunta: "E o corpo docente, o que você acha ?" Porque você vê o quê ? Você vê a aula, o que eles trazem. Você também vê a sinceridade na vontade de aprender que às vezes não tá aí, não tá presente na sala de aula. Então, é essa coisa que, por exemplo, o brasileiro ainda precisa amadurecer mais para saber valorizar o que ele tem. As aulas são boas.

T66.Sirlene: Agora o que você acha dessa proposta da gente fazer o questionário e tentar conhecer esse aluno melhor ? Não seria legal ?

T67.Alexandre: Essa pergunta eu achei a mais crocante de todas.

Risos

T68.Alexandre: Muito legal essa pergunta !

T69.Sirlene: Sabe por quê ? Pra gente ter essa picture, pra gente esmiuçar melhor esse...

T70.Alexandre: Eu achei ela maravilhosa mais com uma ressalva, veja bem, você que é a pessoa encarregada de estar olhando esse assunto; quando você fala assim pra uma pessoa que não sabe a diferença entre o que é ruim e o que é bom...

T71.Sirlene: Legal, mas tanto é que é assim, o questionário ele é uma coisa genérica, entendeu ? Ele não vai assim: "Escreva o que você precisa; escreva o que você quer."

T72.Alexandre: Ah... tá !

T73.Sirlene: Por isso que eu te mandei...

T74.Alexandre: Ah ! Eu respondi com cuidado, então, aqui eu já coloquei...

T75.Sirlene: Não to fazendo levantamento de... Porque ele não tem consciência disso; eu concordo com você. Só que é assim...

T76.Alexandre: Se ele não tem consciência como que eu vou aproveitar o máximo dessa resposta ? Ou seja, então eu acharia assim professora, se a senhora. me dá licença de fazer essa colocação.

T77.Sirlene: Sim.

T78.Alexandre: "Olha, nós precisamos ver esses assuntos esses temas, esses aspectos; dentro disso o que você gostaria que..." Percebeu ?

T79.Sirlene: Tá vendo que esse questionário é gigantesco ? Porque ele é esmiuçadinho. E aí o que eu queria ver com você ? Nós dois estruturarmos o que nós dois achamos que é pertinente para nossos alunos. Por isso que assim, essa construção é em conjunto. É minha e sua. É pra nós dois discutirmos o que nós vamos colocar nesse questionário. O que a gente acha que é importante estar nesse questionário. Tudo bem, tem coisas aqui, por exemplo, que para mim é importante, mas não tudo. Isso aqui, eu só ti mandei... tem dados aqui que você colocou que eu vou utilizar, mas é para nós dois decidirmos qual vai ser a cara do nosso questionário. O que nós queremos ?

T80.Alexandre: Tá. Então, eu acho que a priori, na minha opinião, veja bem professora, eu to respondendo mas, eu me sinto limitado, eu não sou um ...

T81.Sirlene: Mas é uma construção que tá acontecendo aqui.

T82.Alexandre: É uma coisa pequena, é uma visão de um letrando.

T83.Sirlene: Mas é uma construção conjunta porque você é que está com eles na monitoria.

T84.Alexandre: Então, o que eu acho é que se a professora colocar na lousa critérios, limites; gente eu acho que vocês, o pessoal da ... frequentando o currículo da faculdade...

Anexo 3: Encontro de Formação do Monitor e do Pesquisador

T1.Sirlene: A primeira coisa, vê se você concorda ? Hoje nós vamos discutir o que você acha que deve ter aqui (no questionário), aí você fala o que você acha que deve ter. Na segunda-feira eu aviso os alunos e na terça-feira eles fazem a monitoria, tudo bem ? Porque aí a gente definindo eu já trago os xerox, tudo prontinho para você na segunda-feira e aí você aplica na terça-feira, porque aí já conversei com eles. Você não acha que é melhor ?

T2.Alexandre: Tranquilo.

T3.Sirlene: Não é ?

T4.Alexandre: Sobre a idéia do questionário ?

T5.Sirlene: Isso.

T6.Alexandre: Ah... tá.

T7.Sirlene: Pra gente conhecê-los melhor. Aí eu vou falar que a gente tá discutindo e que a gente acha que tem que conhecê-los melhor para a monitoria ter uma cara... então você não acha que fica melhor assim ?

T8.Alexandre: Sim.

T9. Sirlene: Então a gente discute hoje que é sexta-feira, aí na segunda eu converso com eles que aí é legal porque se precisar falar: "Gente vem...". Onde eu trabalho inclusive tem gente dessa sala aqui e hoje eles não tem aula. E na terça-feira a gente aplica o questionário.

T10.Alexandre: Tá legal. A Telma que queria sua autorização para vir...

T11.Sirlene: Ah... tá, eu converso com ela hoje.

T12.Alexandre: Se você puder falar: "Olha não só pode ir como deve trazer mais gente..."

T13.Sirlene: Bom vamos lá, então assim, as coisas que eu achei que o questionário deve ter, aí você vê, de repente o que acha que deve tirar... Então o básico né; se ele não quiser colocar o nome, eu acho que colocar o nome não vem ao caso, porque eu acho que às vezes quando o cara se identifica ele fica meio envergonhado, você não acha isso ?

T14.Alexandre: Olha eu acho sim. Mas eu acho legal também o nome... de repente se colocar uma explicação... "Olha o nome é só pra eu saber quem teve essa opinião, não é pra julgar você, é pra julgar como que a pessoa tá olhando..."

T15.Sirlene: Mas olha, você acha que a gente põe então identificação...

T16.Alexandre: Ah professora, olha pode pôr, mas fala assim "Você põem se você achar legal pôr; porque favorece." Por exemplo, olha a Lígia, ela delira quando ela tem um resultado legal. Porque é um esforço grande de uma pessoa que sabe que não tem base.

T17.Sirlene: Legal, gostei da sua solução: opcional. Aquele que quiser se identificar bem, caso se sentir constrangido... aí é opcional, ele pensa: "Não preciso pôr". Na hora do questionário era legal falar isso: "O nome se você se sentir assim meio constrangido e tal e acha que não deve colocar o nome. Ou seja, o nome é opcional, você que julga aí na sua cabeça se você acha que deve colocar ou não"; legal !

T18.Alexandre: Porque esse trabalho é pra você ?

T19.Sirlene: Pra nós da monitoria e pra mim...

T20.Alexandre: Porque a gente tá sabendo a diferença de ter um aluno de 18 e um de 40.

T21.Sirlene: Também acho. A idade eu acho legal pra ter um perfil da faixa etária do pessoal que tá com a gente. Não é ? Estado civil não vem muito ao caso mas em alguns momentos acaba interferindo, se o cara é casado, se tem filho, sei lá. É que às vezes tem gente que tem filho, o filho tá na escola, tá estudando inglês, aí tem uma coisa que entra no meio né ? O filho tem dificuldade pede ajuda para o pai ou para a mãe...

T22.Alexandre: São situações excelentes para nós, eu uso muito isso. Quando faz... você explicar isso para seu filho como funciona, ensina hora, o prefixo, o sufixo para o seu filho; olha como vai expandir vocabulário ! Você vê os olhinhos dos pais brilharem na sala.

T23.Sirlene: Então, é uma coisa legal. *Sexo: masculino, feminino. Coursou o ensino fundamental em escola: particular, pública, fez supletivo ?* Porque eu acho legal a gente saber, ter uma noção desse passado. *Concluiu o ensino fundamental em _____, aqui é o ano.* Aqui eu acho legal deixar claro isso; qual o ano que ele terminou a 8ª. Série. *Concluiu em que ano ?* Tem que deixar tudo bem explicado porque uma das coisas mais difíceis de questionário é essa coisa, é que as pessoas não entendem o que você queria. Então é melhor ficar bem esmiuçadinho. *Iniciou o curso de letras em _____.* Porque aí como a gente tem gente da sua sala, tem de outros níveis; então pra gente saber em que ano que ele começou. Bem, *Quem paga o seu curso universitário ? É funcionário da faculdade ? Ou seja, tem direito a bolsa ? São os pais que pagam ? É vocês que trabalham e*

pagam ? Tem bolsa de estudos ? A sua empresa que paga ? Aí eu coloquei alguns programas aqui já com a afirmativa: escola da família, etc...

T24.Alexandre: Isso, e podia pôr "bolsa parcial".

T25.Sirlene: Tem bolsa parcial também ?

T26.Alexandre: Não é bem bolsa parcial, eles chamam de ajuda social.

T27.Sirlene: Mas não é do Prouni também ?

T28.Alexandre: Olha professora eu fiquei sabendo e eu fui pedir e eles me deram 10%, porque como eu moro em São Paulo...

T29.Sirlene: Mas é da faculdade ?

T30.Alexandre: Porque quem mora em Taboão ganha 10% de desconto automático. E como eu moro do outro lado do rio; dali que dá pra atirar uma pedra no telhado da minha casa, eles me cobravam 10% a mais. É, eu falei, olha eu vim pleitear... tem uma ficha que eles chamam "Ficha Social", você preenche e fala tudo... então eles me deram.

T31.Sirlene: Ah, tá, entendi ! Então vou chamar assim: bolsa social da faculdade.

T32.Alexandre: É.

T33.Sirlene: Então tá legal.

T34.Alexandre: Porque não deixa de ser um estímulo da faculdade.

T35.Sirlene: Lógico. Agora, isso aqui eu acho que não precisa colocar não; *Qual a sua renda familiar ?* Eu acho que não precisa. O que você acha ?

T36.Alexandre: Não conta muito, não é ? Não vai acrescentar nada eu acho sabendo isso aqui. Então eu acho que assim, muitos ficam intimidados, entendeu ? Então eu acho que esse espaço aqui tem que tirar.

T37.Sirlene: Depois: *Qual a sua expectativa em relação ao curso de letras ?* Então... ele só veio fazer o curso de letras para ter diploma universitário ? *Fazer um curso universitário, trabalhar como professor ? Trabalhar como redator ou atividades afins ? Outras atividades; Quais ?* Ou seja, porque que ele escolheu esse curso ? O que ele veio fazer aqui ? Essa aqui é bem simples.

T38.Alexandre: Isso. E esse ponto é muito legal não é ? A pessoa poder, por exemplo, eu quero dar aula em faculdade; eu quero dar aula em cursinho. Eu acho que... é uma coisa que você consegue fazer...

T39.Sirlene: Isso. Outra: *Fora do âmbito escolar quantos livros você lê por mês ? Um a dois (porque aqui tava um a vinte); três a seis; mais de 6, nenhum.*

T40.Alexandre: Porque quando a gente fala livro não tem importância que sejam os mesmos até. Porque, por exemplo, eu tenho um livro de filosofia de 1200 páginas, então, é dividido em 3 volumes; então, eu termino e começo a reler.

T41.Sirlene: Ah tá ! No problem... só pra gente ter noção. *Qual o meio mais utilizado por você afim de se manter informado ?*

T42.Alexandre: Agora na faculdade talvez a gente fique aqui... porque literatura ou você lê, ou você lê.

T43.Sirlene: É, não tem jeito. Então... *Como é que você se mantém informado ? Rádio, televisão, Internet, revistas, jornais, outros ?* Que outros são esses ? Ou seja, como é que ele se mantém informado ?

T44.Alexandre: A gente vê se faltou alguma coisa... porque este questionário... eu acho que depois a gente podia ter outra opção, não é ? É, mais acho que tá bem claro, acho que tem tudo aí.

T45.Sirlene: Tá bem abrangente não é ?

T46.Alexandre: Porque eu fico entre jornal, revista e Internet e um pouquinho de televisão.

T47.Sirlene: É verdade.

T48.Alexandre: Mas quando você pede um... Porque você perguntou qual o meio mais utilizado... até poderia ser interessante você pluralizar, porque às vezes é mais de um.

T49.Sirlene: A gente pode colocar mais de um.

T50.Alexandre: Ou então no caso se for mais de um... tá

T51.Sirlene: *Você lê jornal ? Às vezes, diariamente, nunca, somente nos finais de semana. O inglês que você estudou no ensino fundamental foi: adequado, inadequado, nulo. Porque achou adequado, porque achou inadequado, porque achou nulo ?* Ensino fundamental, é pra ele lembrar lá o quê ? Da primeira a oitava.

T52.Alexandre: Professora deixa eu fazer uma colocação. Olha, quando você fala do estudo eu vejo 2 eixos, não só um. Você tá falando o que você achou ? Veja bem, o propósito da pessoa que vai à escola é um, mas hoje o propósito talvez seja completamente diferente, então o entendimento do aluno hoje é outro. Então o curso foi nulo mas o cara passava tendo o inglês porque era parte do currículo da escola. Ele nem prestava atenção, hoje ele se arrepende.

T53.Sirlene: Mas aí você acha que eu devo colocar o quê ? Mas você não acha que quando eu falo adequado, inadequado e nulo, quando ele vai comentar, você não acha que ele tem senso crítico de tipo assim: “ah, eu não gostava das aulas...”

T54.Alexandre: “Eu não gostava porque eu não tinha interesse, que pena que eu não prestei atenção.” Se ele tiver, por exemplo, essa clareza de visão, ótimo !

T55.Sirlene: É, vamos ver o que ele vai escrever não é ? Depois: *O inglês que você estudou no ensino médio foi (a mesma coisa) adequado, inadequado, nulo. Comente.* Por exemplo, se ele fez supletivo ele nem teve inglês.

T56.Alexandre: Verdade.

T57.Sirlene: Legal colocar isso aqui...*fez supletivo?* Porque supletivo não tem curso de inglês.

T58.Alexandre: É, bom ter essa opção.

T59.Sirlene: Aí a gente pode colocar aqui: *Curso supletivo - não fez inglês. Já frequentou curso de inglês ? Sim, não. Quanto tempo ? Então: 1 mês, 6 meses, 2 anos. Quando você parou ?* E aí isso aqui eu coloquei olha: *qual escola ?* Ou seja, se ele fez curso de inglês qual foi a escola; pela escola que ele cursou a gente tem uma noção da metodologia, não é ?

T60.Alexandre: Verdade.

T61.Sirlene: Por exemplo, se é o curso do Fisk a gente sabe que a Fisk dá muita gramática, não é ? Hoje a escola mudou um pouco mas ainda tem aquele cunho gramatiquês. Se é uma Cultura Inglesa é aquele curso demorado. Não é ? Então, a gente tem uma noção. Sé é o Wizard tem aquela coisa da tradução.

T62.Alexandre: O cara morre né !

T63.Sirlene: Mas você sabe porque não é ? Quando tá nos primeiros níveis, lá no básico, coisa assim, o cara traduz, traduz, aí acho que vai até o intermediário. Quando chega no avançado a tradução acaba, é como se você tirasse o tapete do chão do cara. Você o acostumou; tudo que ele faz ele traduz, traduz... aí chega no avançado não sei de onde que o cara... ele já internalizou, aí pára de traduzir, a maioria dos alunos não engole isso.

T64.Alexandre: Pois é, já vieram conversar: “Alexandre o curso mudou o jeito...”

T65.Sirlene: Não é ! Você também já teve esse caso ?

T66.Alexandre: E aí os alunos... até algumas pessoas que me conhecem falaram assim: “Olha vai com o Alexandre, porque com o Alexandre você vai até o fim, até você precisa ir.” Por causa de questões assim.

T67.Sirlene: Outra: *Na escola que você fez o que você achou importante ? O curso de inglês apresentado pela escola ou o jeito do seu professor ?*

T68.Alexandre: Sabe porque eu acho isso vital Sirlene ? Porque muitas vezes você está numa escola “João da Silva Tal” mas o teu jeito é tão legal que pra escola que você for o aluno vai junto.”Isso se deve à escola ou ao jeito do professor ?”

T69.Sirlene: Espera aí deixa eu pôr: *...à escola ou a metodologia do professor ?*

T70.Alexandre: Não sei se já chegaram comentários a você onde o professor... o aluno fala assim: “Ah... eu vou onde essa professora for !” Já aconteceu comigo várias vezes e eu falo para os alunos : “É isso”. Por isso você não pode falar “Ah a Alumini nossa, é o bicho” Eu vou aqui e aqui eu vou me arrumar.

T71.Sirlene: É.

T72.Alexandre: De repente você acha um cara tranqüilo.

T73.Sirlene: Meu filho tá fazendo Yazigi, ele adora o professor.

T74.Alexandre: Você entendeu? É o que eu falo...

T75.Sirlene: Ele tá adorando, adorando, e eu sei por quê. É do lado da minha casa, é fácil pra ele ir, voltar, não precisar ficar dependendo do pai, da mãe, o horário que vai levar, ele tá adorando. Agora o problema dele é o espanhol...

T76.Alexandre: O espanhol é mais difícil.

T77.Sirlene: Ah... bem mais. Ele hoje já virou para mim: “Ah mãe o ano passado você estudou comigo na recuperação e funcionou, você vai ter que estudar de novo.” Aí fiquei tão feliz ! Eu vou aprender espanhol à força (risos).

T78.Alexandre: Deixa eu ti falar uma coisa muito interessante em relação à sua pergunta ali atrás, do pessoal que estuda no colegial; eu tenho um aluno, ele tá comigo e ele era aluno da Deby. A Deby dava aula numa escola aqui atrás, e ele fez aula com ela, mas ela estruturou tão legal o inglês dele, que ele veio para mim, foi como passar uma faca na manteiga. O menino foi de vento em popa. Ele começou do zero comigo, hoje nós estamos quase no 5º nível. Você precisa ver ! Ele traduz, ele fala só inglês em sala, tá tranqüilíssimo com o

inglês. Bate papo livre, leve, solto. Mas você vê que interessante, como é importante o curso dentro de uma escola que tem a responsabilidade de dar um curso que realmente a pessoa vai utilizar. Ela descobriu uma linguagem que o pessoal seguiu o curso direitinho da Deby, eu tô ti contando porque é uma pessoa que a gente conhece é um caso legal, que deu certo !

T79.Sirlene: Ah é ! Com certeza.

T80.Alexandre: Porque às vezes a pessoa, por exemplo, põe adequado ou não foi adequado. No caso aí foi adequadíssimo porque... nossa ele chegou pronto para mim sabe ? Estruturinha toda bem formada. Ele só não tinha aquele papo né.

T81.Sirlene: Sei, fluência não é ?

T82.Alexandre: Aquele papo veio porque a gente foi tirando o português de sala.

T83.Sirlene: Legal, olha mais uma: *Freqüenta curso de inglês atualmente ? Sim, não, há quanto tempo ?* Então é melhor colocar aqui; Qual a escola ?de novo.

T84.Alexandre: Tá.

T85.Sirlene: De novo pra gente saber qual é o curso. Como você classifica o seu nível de inglês ? Quase nulo, péssimo, regular, bom e ótimo. *Fora da faculdade você tem contato com a língua inglesa através de : filmes, trabalho, música, amigos.* Eu acho que quase a maioria esmagadora dos nossos alunos vai ficar com a música.

T86.Alexandre: É.

T87.Sirlene: Acho que a música é muito forte na vida deles.

T88.Alexandre: Essa parte de classificar o nível de inglês, eu acho interessante abrir para escrita, leitura e fala. Às vezes, por exemplo, tem muito aluno meu professora, que por causa do curso, do trabalho, ele tem que ler muito livro técnico, mas ele não fala uma palavra. Eu peguei um gerente de Boston que ele...

T89.Sirlene: Aqui eu queria desmembrar, mais eu acho que mais lá pra frente tá mais esmiuçadinho.

T90.Alexandre: Por isso que eu não sei o que você vai apontar...

T91.Sirlene: Só colocar aqui: *Habilidades*

T92.Alexandre: Isso.

T93.Sirlene: Qualquer coisa a gente volta não é ?

T94.Alexandre: OK.

T95.Sirlene: *Ler, escrever, falar e ouvir.*

T96.Alexandre: Eu acho que é porque o pessoal pode falar: "Olha a minha leitura é legal mas eu não falo uma palavra", por exemplo.

T97.Sirlene: Sei

T98.Alexandre: Muitos alunos me procuram assim.

T99.Sirlene: *Que tipos de tarefas você pretende conseguir realizar com a aprendizagem do inglês ao término do seu curso de letras ?*

T100.Alexandre: Essa pergunta eu achei que ela dará umas quinze linhas não é ? Porque eu achei ela assim... muito importante. Porque ela é uma perguntar que fala assim... Puxa, por exemplo, a minha expectativa era uma e hoje eu to tendo outra, e trabalhar com a monitoria já está me dando um outro jeito de olhar para tudo isso. Como a gente vai mudando dia-a-dia.

T101.Sirlene: Ah é ! É que você tá tendo contato com outros públicos.

T102.Alexandre: É.

T103. Sirlene: Mas o desafio é constante, acho que faz parte da profissão... por isso é que a mudança é boa, positiva.

T104.Alexandre: A questão de objetivos é importante... o professor precisa saber quais são seus objetivos.

T105.Sirlene: Isso para mim ... se eu conseguir... o meu sonho no final do nosso curso é o quê ? É que vocês consigam pegar uma resenha, uma revista, uma Newsweek, uma Time e o quê ? E se sentir confortável. Para isso no finalzinho vale a pena a gente trabalhar com textos pomposos, assim de uma Newsweek, de uma Time, e a gente começa a trabalhar um pouquinho de noção do que é ler o mundo através de um outro olhar.

T106.Alexandre: É, porque é um pouquinho do tema não Sirlene ? Resumir assim. Apesar de tá dentro da Time Magazine você pode ver o contexto, quer dizer, a temática, é uma temática que dá pra você acompanhar. Eu não sei se...

T107.Sirlene: Eu, eu procuro o que o mundo tá discutindo.... entendeu...ah acontece lá, acontece aqui, porque é assim, quando eu leio na língua do outro eu vejo o ponto de vista do outro, que nem sempre é o meu, e faço o cara ter criticidade suficiente pára entender o quê ? Para poder criticar. Porque senão ele toma um texto

como uma verdade universal, eu falo para o aluno não é porque tá no papel que é uma verdade universal. Compreendeu ? Então isso é uma coisa... eu acho assim o cara não pode sair da escola sem conseguir ler o mundo. E aí eu fico pensando assim os nossos alunos, ou seja, são pessoas de um nível social mais humilde, que vão acabar trabalhando na escola pública, se ele tiver consciência que pode ir lá e fazer a diferença para cabecinhas daquelas crianças eu acho que isso é tudo entendeu ?

T108. Alexandre: Isso é o máximo não é ?

T109. Sirlene: Porque aquela criança, na maioria das vezes, ela não vai ter oportunidade de falar inglês com ninguém. Então, como é que eu vou dar uma ferramenta pra ela que ela não vai usar no mundo ?

T110. Alexandre: Quer dizer que o “conversation” nem pode ser o foco ?

T111. Sirlene: Não, até pode. Se você tem condições de... o problema é esse.

T112. Alexandre: Não para o futuro professor, não para o letrando.

T113. Sirlene: Pode! Pode ser que você tenha condições, por exemplo, eu fui aluna da PUC, só que a minha sala tinha 15 alunos. Eu fui aluna numa universidade federal de Minas, a minha sala tinha o quê ? 10 alunos. Aí é uma aula de “conversation” mesmo, era legal, todo mundo tinha vez de falar e tal... Além disso, as disciplinas eram separadas de maneira diferente e você é que construía o currículo. Mas as quatro habilidades eram obrigatórias. Aqui o professor tem uma disciplina só para trabalhar com as quatro habilidades de uma vez, desvinculado do estágio, da prática. Mais uma: *Você trabalha fora ? Sim, não. Que atividade exerce ? Você necessita de língua inglesa para executar a sua função no seu trabalho atual ?* Ou seja, porque de repente ele já é um cara que o inglês está lá na vida dele, mas ele se sente o patinho feio porque não usa inglês. *Sim; Não necessita. Você encontrou dificuldade para estudar o inglês no ensino fundamental ou médio ?* Eu estou falando aqui dele, não do curso que ele fez. *Sim; Não.* Ele teve dificuldade ? *Se você respondeu sim à pergunta acima, qual foi a habilidade que ofereceu maior dificuldade ?*

T114. Alexandre: Ah, sim. Responde aquela lá atrás.

T115. Sirlene: Vai esmiuçar.

T116. Alexandre: Ok.

T117. Sirlene: Então; *falar, ler, escrever, ouvir. Você atribui essa dificuldade ao material utilizado, à metodologia do professor, ao material escolhido e à metodologia do professor juntos, ao seu pouco conhecimento da língua inglesa, outras dificuldades.* Ou seja, que dificuldades são essas ? Vai ter que esmiuçar. Vou deixar mais espaço aqui.

T118. Alexandre: Eu já vi alunos falando que ele acredita que ele é um zero à esquerda; que ele não consegue aprender o inglês. Eu vejo pessoas com bloqueio, mas assim, ele fala assim: “Eu não gosto de inglês mas eu preciso aprender.” Aí eu digo assim, olha não repita a frase eu não gosto, espera até você conhecer um pouquinho mais, você não gosta porque você não entende.

T119. Sirlene: É, é verdade, porque aí ele já cria uma barreira.

T120. Alexandre: Eu falo: “Dá uma olhadinha um pouquinho mais, no fim do ano eu pergunto de novo para você !” Normalmente eles mudam de opinião.

T121. Sirlene: É.

T122. Alexandre: Porque falam: “Sabe que eu estou aprendendo português ao olhar para o inglês.” Porque eles têm que reler tudo.

T123. Sirlene: É verdade. Outra questão: *Em geral qual a alternativa que melhor expressa sua relação com o aprendizado de língua inglesa: Gosto de estudar inglês; não gosto de estudar inglês; detesto estudar inglês (tem um monte de gente que fala isso). Por que você decidiu fazer o curso de inglês ?* Aí você cutuca; sabia que ia ter inglês aqui e no caso respondeu que detesta estudar inglês. Entendeu ? Por quê ? Porque aí ele tem que falar.

T124. Alexandre: Você sabe que eu tenho uma curiosidade ? Não daria para perguntar assim: “O que você esperava do curso de letras com relação ao inglês ?” Entendeu ?

T125. Sirlene: Entendi. Mas aí tem essa parte mais esmiuçada aqui.

T126. Alexandre: Ah... não acabou ?

T127. Sirlene: Não necessariamente. *O que é saber inglês para você ?* Aqui a gente focaliza. Então, saber inglês para você é o que ? Aí ele vai dizer pra gente o que é. *Na sua opinião qual é a melhor maneira para se aprender uma língua estrangeira como o inglês ?* O que ele acha. Qual é o melhor jeito de aprender ? Vai ter gente que vai escrever assim: “Só se for para fora do país.” Aliás ontem uma aluna me perguntou isso. Eu falei, olha posso ti falar, ir para fora sem saber nada é muito ruim. Eu conheço um monte de gente que vai sem saber nada, sem bagagem nenhuma. Você ficou muito tempo não é Alex?

T128. Alexandre: Eu fiquei 10 anos. Eu só não morri nos primeiros seis meses,mas depois...

T129.Sirlene: Mas quem vai, por exemplo, só seis meses... eu tenho uma aluna que viveu lá um ano e sete meses, ela não sabe nada.

T130.Alexandre: Eu tenho uma aluna que ficou quatro anos na Califórnia. Sabe o que ela fez ? Ela ficava mais no alojamento que tinha mais três mexicanos.

T131.Sirlene: Só falava portunhol ?

T132.Alexandre: Espanhol e portunhol. Entendeu ? A mãe dela veio assim desesperada: Porque no ano que vem ela precisa não sei o quê, você não ajuda ? Eu falei assim: O caso da senhora vai ser....**(trecho prejudicado por ruídos externos e falas de pessoas não envolvidas no diálogo)** (...) quer dizer já mostrou um grande desinteresse não é ?

T133.Sirlene: Lógico. Está com a faca e o queijo na mão não é ? *Como você vê o ensino de língua inglesa dentro da grade escolar, tanto no ensino fundamental como no ensino médio ? O ensino é adequado, o ensino é inadequado ? Justifique.* Ai é legal porque ele vai falar da experiência dele, que ele teve como aluno, e do papel importante que ele tem hoje, porque ele vai ser professor não é ? Certo. É uma questão... é uma faca de dois gumes. *Como você vê o papel do professor dentro do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês ? Fundamental; não fundamental. Justifique.* O que é um bom professor de inglês para você ? De novo aqui ele vai... quando ele tiver respondendo ele vai pensar em mim, nos outros professores de inglês que ele já teve, mas também como ele vai ser. Se avaliar. Por isso que eu ti falei que é uma faca de dois gumes. *Como você descreveria um bom aluno de inglês ?* Porque não adianta ter um bom professor se não há um bom aluno.

T134.Alexandre: Você pegou nos pontos principais. Sabe o que eu vejo ? De repente é uma ignorância minha essa visão que eu tenho, mas eu vejo um certo excesso de preocupação com a postura do professor no curso de letras, até porque você tá formando a pessoa numa licenciatura. Então, eu entendo isso, mas o que eu... não está sendo trabalhado e eu gostaria que fosse dado um pouco mais de importância, da gente levar em conta que só se ensina também quem tá interessado em aprender.

T135.Sirlene: É uma construção, eu falo isso. É a mesma coisa de eu estar lá com o cimento, o tijolo está ali com você, mas você não quer ceder o seu tijolinho pra gente formar a parede. Então fica complicado.

T136.Alexandre: Não é ? Eu vou propor um trabalho com a (...) quando você fala de aluno você tá partindo da premissa que todos querem aprender.

T137.Sirlene: Pra existir diálogo precisa o quê ? De pelo menos os dois. Não adianta o professor ficar aqui num monólogo se ele não tem interlocutor.

T138.Alexandre: Exatamente. Porque é assim, você quer despertar o potencial, trabalhar, quer dizer, tem que haver interesse senão ... Ele tá na escola por uma questão de geografia, como os meninos comentaram ontem, não sei se foi na sua aula; não, foi na aula da Maura. Comentaram logo depois que você saiu que o pessoal ia para a escola porque: "Ah ... eu venho porque meu pai manda eu vir aqui." Quer dizer, ele não sabe qual o papel que tem a escola. Quem nem ... lembra da "Educação Moral e Cívica" ? Isso era tão importante, cantar o hino, essas coisas, hastear a bandeira, porque quem consagra o solo da escola ? É o aluno. Mas alguém tem que falar: "Gente tal, tal ..." Eu não sei se penso assim porque eu vim de uma estrutura de educação tradicional, você veio da escola tradicional ?

T139.Sirlene: Sim.

T140.Alexandre: Você achou tão ruim assim ?

T141.Sirlene: Não. Pelo contrário, pior que funciona bem viu ! E olha que eu fiz até a oitava série na escola pública.

T142.Alexandre: É.

T143.Sirlene: É. Ai o colégio eu fiz colégio técnico pra estudar Processamento de Dados. Mas eu estudei em escola pública. Então aquela coisa de saber escrever, vem lá do meu fundamental que foi em escola pública.

T144.Alexandre: Eu vi que você é autora de alguns livros.

T145.Sirlene: Sou. Sou autora de material didático.

T146.Alexandre: Nossa, que legal.

T147.Sirlene: Escrevo material didático para ensino médio.

T148.Alexandre: Então, para preparar o pessoal para o cursinho eu fui lá no Anglo pegar todos os temas para eu trabalhar com os meus alunos que querem prestar vestibular, fazer faculdade.

T149.Sirlene: Vamos lá: *Para você de quem é a responsabilidade dentro do processo de aprendizagem ? Do professor ou do aluno ? Justifique.*

T150.Alexandre: Nossa, essa justificativa aí, no quarto semestre de letras já dá pra falar umas coisinhas.

T151.Sirlene: *Descreva o que você considera ser uma boa aula de inglês.*

Anexo 4: Encontro de Formação do Monitor e do Pesquisador

T1.Alexandre: Você leu ?

T2.Sirlene: Li.

T3.Alexandre: Você percebeu minha frustração ?

T4.Sirlene: Sim, mas primeiro deixa eu fazer minhas considerações e aí vê o que você acha. Bom, primeiro a gente fez assim um apanhado geral, tanto é que da classe aqui está quase todo mundo; outra coisa não é todo mundo que faz a monitoria, outra coisa, tem aluno que fazia e parou de fazer, como é o caso da Tereza. Então assim, o aluno que já sabe inglês, uma coisa que foi legal é que um monte de gente da sua sala já fez curso de inglês.

T5.Alexandre: Pode se dizer que sim.

T6.Sirlene: É Andréia, a Carol, tem um povo aqui que eu nem sabia, mas já. Agora o que eu senti, esse povo que não faz monitoria e nunca faria, esse pessoal acha que a monitoria é uma “tiração” de dúvida, eu achei isso.

T7.Alexandre: Mas até a Danúbia falou que acharia legal se fosse um plantão de dúvidas. Não, o cara que não participa eu até compreendo, mas agora quem já teve inglês.

T8.Sirlene: É também achei. Agora assim, isso que eu queria conversar com você, eu falei pra eles que a monitoria começaria segunda –feira às 18:30, eu tinha pensando em, tem que ver o que você acha, hoje eu vim aqui avisá-los que realmente vai começar 18:30, aliás agora ficou menor não é ? Porque antes era cinquenta minutos.

T9.Alexandre: Dez minutinhos a mais ou a menos porque de qualquer forma o tempo tão curtinho, porque assim, do momento que eu, com a Deby, porque ela me deixava à vontade pra falar o que eu quisesse, eu falava assim: “Gente que dúvidas vocês tem ?” Só que às vezes eu pegava a dúvida que eu tentei pôr aqui; teria que ver quem trouxesse as dúvidas por escrito, pra poder assim, ah legal, tá escrito, eu vou dar uma explicação eu respondo pra um monte de gente.

T10.Sirlene: Começar 18:20, você acha que eles vão chegar ?

T11.Alexandre: Eu até me esforço mas eu vou ser franco com você, quando era das 16:30 às 17:20 eles chegavam dez minutos atrasados, quando passou a ser 18:30 a 19:10 eles continuaram chegando atrasados mesmo perdendo os dez minutos, então eu acho que se você marcar pra sete e vinte ou pra sete e dez eles vão sempre... é aquela coisa de não entender os propósitos.

T12.Sirlene: Os alunos que vem são Ademar, Lígia...

T13.Alexandre: Eu até sinto uma vontade de fazer algo mais por ele, por causa do esforço dele.

T14.Sirlene: Ele escreveu que vai ser professor né ? Porque é assim Alexandre, por mais que, eu vejo isso, muitos escrevem assim, olha ... A Tereza eu acho que não vai ser professora nunca mesmo. Muitos escreveram que querem ser redator, professor, tem outros que não se identificaram. O que eu fiz é o seguinte, e eu já falei isso, olha Regiane quer ser professora, mesmo que muitos tenham escrito assim: “ Só português porque eu não me sinto apto a ser professor de inglês”, eu me faço umas perguntas: Eles se consideram aptos e formados pra dar aula de português ? Primeira pergunta. Outra pergunta: quando surge a oportunidade de um concurso todos vão fazer para as duas habilidades. Entendeu ? Porque quando você vai completar a carga lá sempre tem... Então é uma coisa meio que...aliás tem alguém que escreveu isso. E aí teve alguém, eu nem sei se identificou-se ou não, que escreveu que na hora que vai completar a carga no Estado, que sempre pra completar aquelas quarenta horas, na verdade não são todas as de 40 horas de aula, são 36, 34 de aula e 6 de HTPC, eu não sei. Mas todos acabam pegando inglês. Outra coisa que aliás eu ouvi outro dia, não sei de quem foi, foi de algum aluno aqui da faculdade, que tem aula de inglês sobrando nas escolas públicas. Porque não tem professor, tem aula de inglês sobrando. Sabe quando você fica assim pensando em quinhentas mil coisas. Outros colocaram que na monitoria tinha que ter curso de conversação, como que você vai fazer curso de conversação. Mas eu tenho percebido, por exemplo, que com o trabalho que a gente tem feito, paralelamente, eu e você; tem muito relato ali legal. Tem aluno que escreveu assim: “Eu estou muito feliz, sinto que cresci muito, já consigo ler um livro em inglês.” Aluno que sente essa segurança, teve mais alguns que escreveram isso, que diz que detestava a língua e passou a gostar. Então eu não sei Ale, juro mesmo, isso aqui dá um nó na minha cabeça, um nó, você também sentiu isso ?

T15.Alexandre: Eu senti mas eu tenho uma proposta um pouco mais assim...

T16.Sirlene: Só assim antes de você falar a sua proposta olha aqui o que escreveu.” A ... está filtrando alunos capacitados em inglês.

T17.Alexandre: Quem tem inglês cobra, é isso que eu quis dizer; o cara que tem inglês que veio fazer letras ele quer chutar o balde aqui dentro, ele quer detonar, ele quer aprender, ele quer ver.

T18.Sirlene: Pois é, só que ele tem que entender que ele tem uma função como professor, porque aula de inglês não é só falar, tanto é que eu falo, a habilidade mais simples de uma língua é falar, com um vocabulário mínimo você se comunica, entendeu? Só que eu acho que é assim, e eu acho que é nisso que a aula de inglês muitas vezes acaba morrendo. Aquela coisa do seguinte, então por exemplo, você ensina aquelas coisas básicas lá, aquele diálogo que todo mundo aprendeu “What’s your name, etc...” e aí o que é que acontece? O aluno fica pensando o quê? Sabe aquela coisa funcional mínima, mas a coisa não vai além. Então fica parecendo que a língua, ela se restringe só a essas coisinhas básicas, eu acho isso complicado. E isso é um nó na minha cabeça porque eu acho que a função de uma língua estrangeira não é só de enxergar essas funções basiquinhas. Porque senão você compra um manual daqueles de viajante e aprende. Entendeu?

T19.Alexandre: Não aprende não é teacher, porque a pessoa pra falar inglês, não indo contra porque eu acho que é bem junto. Pra você falar você tem que ter a estrutura, a experiência. Eu adoro arrancar os meus alunos do livro porque eles querem só ler, eles querem fazer tudo com o caderno ou com o livro, eu digo gente é um pedaço das ferramentas, larga. E a conversation faz isso, porque você vai ter que reagir. Então, no comecinho eu fazia o mais básico possível mas tentava já criar assim um clima de só english e tentar. Não, mas pergunta você; enchia a lousa várias vezes, colocando só respostas pra eles perguntarem. E nas perguntas eles começavam, ah que legal, então pergunta é com WH e o verbo vem na frente, e tal. Aí eu fico pensando, puxa será que três anos...Aí você falou do nó, a minha solução para o nó é, será que três anos batendo nisso, ele não olhou para o inglês de uma forma um pouco mais...puxa vida, aquela coisa do inglês ser uma coisa tão difícil, não é mais no final dos seis semestres. Eu falo um pouco, eu não falo tudo, mas eu falo...

T20.Sirlene: Mas, não é só falar... é formar um professor...Precisa de gramática, sim. Mas também não é só isso...Também não é só conversation...

T21.Alexandre: É uma mão de verniz, mas para o cara que tem isso solto, que precisa parar e pensar “e agora, que tipo de pronome?” Eu acho que a conversation que dá esse “acho na minha cabeça mais rápido”. “Eu preciso falar e agora?”

T22.Sirlene: É que é assim, você tem uma visão de língua de professor de língua, de curso, que já dá aula em escola particular, etc... Eu vejo que a minha preocupação é quê? É com eles lá na sala de aula, com cinquenta caras olhando pra cara deles e eles têm que... entendeu? A minha visão já é dessa coisa que ele vai enfrentar, acho que é por isso que eu tenho essa preocupação tão grande com a leitura.

T23.Alexandre: A preocupação é como ele vai trabalhar com o aluno?

T24.Sirlene: É, você imagina o Avelar numa sala de aula com cinquenta meninos de sexta série? Eles vão fritar ele.

T25.Alexandre: Eu fui no (...) aqui perto, um mocinho de vinte anos tentando enfrentar uma turma do (...) pra dar inglês. Ele colocou um treco (desculpa a expressão) na lousa lá, assim, com umas opções, tudo mastigadinho. Quer dizer é isso, a isso que tá se resumindo a nossa percepção lingüística, do inglês.

T26.Sirlene: Então, entendeu? Aí eu fico pensando... o que vai fazer você crescer em questões da vida, etc... Então aquela coisa de ter o cuidado, de pensar.

T27.Alexandre: De ligar o mundo na tomada, não é teacher? Quer dizer, fica olhando pro mundo... Que nem um comercial que eu vi na TV “The hambúrguer man.” Eu já vi gerente falando isso: “Olha Alexandre eu não consigo pedir um hambúrguer na esquina.” Então essa coisa da necessidade do talking, e tem gente que fala assim: a business english, a medical english... E tem um monte de professor por aí nas revistas e livros... inglês é inglês, não tem que ter inglês pra business. Não, tem, mas você não pode olhar só pro business pra falar inglês, por que vai acontecer o quê?

T28.Sirlene: Não Ale, é que aí é uma outra coisa, quando a gente for trabalhar lá com a metodologia a gente vai ver assim, a enxergar a língua como instrumental. Então quando você ouve lá business english é porque o meio do cara exige que ele saiba aquele inglês. É que você tem uma visão do inglês do cara que morou lá e hoje vive pra dar aulas de inglês pra pessoas que querem falar. Só que assim, quando você amplia a sua formação você vai ver que eu faço n usos da língua. Então assim, quando a gente tiver trabalhando com metodologia nós vamos trabalhar com parâmetros curriculares de língua estrangeira. Então você lê lá um documento, ele é um documento muito legal aliás, eu gosto muito daquele documento. Porque as pessoas enxergam parâmetros como camisa de força e não é, ele é pra ti dar um norte, tipo assim, eu não sei o que fazer, o que eu vou fazer? Por isso chama parâmetros...

T29.Alexandre: Mas aqui também precisa informar os alunos porque isso aqui é um curso superior.

T30.Sirlene: Pois é, só que hoje, se você olhar tem um monte de curso de letras por aí? Tem. Agora, você acha que todos os alunos que chegam lá no curso de letras estão preparados? Não. No final de três anos eles vão sair com um diploma? Vão. Ele vai dar aula? Vai. E o que eu acho? Eu acho que essa é a fogueira que não para de arder dentro de mim. A gente tem que pensar em garantir minimamente que quando ele saia daqui e vá para uma sala de aula ele se sinta responsável e se sinta seguro, razoavelmente competente pra trabalhar e fazer alguma coisa com esses alunos. O que eu enxergo? E assim essa minha pesquisa tem essa preocupação, eu não quero, pelo menos eu tenho esse sonho, que ele vá para a escola pública e repita essas coisas que vocês me contam dos estágios que vocês estão fazendo.

T31.Alexandre: Eu tenho uma dúvida, eu acho que primeiro que preciso esclarecer essa dúvida pra ver como que eu dou um segmento na compreensão desses processos. Por exemplo, a pessoa vem aqui pra ficar na faculdade três anos, seis semestres, quatro horas por semana, eu vejo como um prato perfeito. Agora vamos supor que 80% dos alunos de uma sala consigam acompanhar uma proposta. Porque eu vejo assim, o curso podia ser muito mais (..?????)

T32.Sirlene: É, não gosto muito desse termo.

T33.Alexandre: Não, só pra gente poder ter uma referência, é um curso, tem a gramática do (...), tem o respaldo também de gente pra dizer tá fraca a explicação do livro vamos fazer isso também... Na gramática do (...) o que eu faço... O que é legal é que é tudo em english, cheio de expressõeszinhas, quer dizer, vocabulário.

T34.Sirlene: Mas aí Ale, posso ti falar? Você já deve ter sugerido pro pessoal na monitoria: "Olha tem esse livro aqui é legal, se você puder, tiver acesso, compra no sebo, aí fazer uns exercícios. Eles tem essa autonomia? Eles vão atrás? Eles fazem? Não, entendeu? Não vão. O nosso aluno, o contato que ele tem com o inglês é o tempinho que a gente está aqui dentro. Lembra aquele trabalho que eu pedi o semestre passado de música e cinema? Foi uma decepção pra mim, uma decepção. Se você tivesse a oportunidade de sentar... porque eu pensei assim, não tem como fugir, música está na vida de todo mundo, não está? Tem a música que ele ama, que ele adora, etc... Agora, ele tá estudando a língua, ele está estudando pra ser professor, tudo bem que ele não vá ser, mais ele tá. Eles não tem essa coisa do eu vou atrás, nem em termos de autonomia, vou buscar, vou atrás, nem da vontade. Aliás você deve ter percebido isso no questionário. Muitos escreveram: não tenho tempo, não me dedico o suficiente, não é? por outro lado a gente também tem que enxergar o quê? O cara trabalha. Muitos aqui são escola da família, você viu? O cara não tem final de semana. É 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª. , no sábado e domingo vai pra escola da família. Então quando eu ti falo que dá esse emaranhado, esse balaio de gato na minha cabeça é por causa disso. Então assim, se eu tenho que traçar metas qual é minha primeira preocupação? É pensar que ele sai daqui com um diploma, com um alvará de soltura pra ser professor. E é aquilo que eu falei, muitos que falam que não serão professores, é só pintar um concurso público. A primeira coisa que ele quer, é ser funcionário público, pela garantia, pela estabilidade. Muitos vão acabar na sala de aula, então eu acho que esses são nortes que a gente tem que pensar para o nosso trabalho. Agora, eu tinha pensado o seguinte, não sei o que você acha, na segunda-feira eu avisar aqui, você acha que deve convidar só pessoal daqui ou deve convidar o pessoal aqui do lado, do Letras 4.

T35.Alexandre: No meu entendimento professora eu estou na faculdade... que nem no semestre passado, temos espaço, enche a sala.

T36.Sirlene: Ah, eu vou convidar...

T37.Alexandre: Porque o tempo, eu vou estar aqui da mesma forma, a questão é qual a expectativa das pessoas? A gente volta caindo aqui de novo.

T38.Sirlene: Mas aí na segunda-feira ia ser um surprise pra eles, porque eu viria junto com você às 18:30 pra gente conversar com eles. Explicar o que nos move, qual a nossa grande preocupação, pra tirar essa coisa de que a monitoria é um tira dúvidas, ou de que é uma coisa imposta, e que é uma seção tira dúvidas.

T39.Alexandre: É, eles estão confundindo o curso da faculdade que é curso pra preparar o cara pra ser professor amanhã com um curso de inglês, não é um curso de inglês. Aqui o cara vai sair pra ser professor. Tem uma coisa que eu não acho ruim, que muitos aqui escrevem: "Quando acabar a faculdade eu vou fazer um curso de inglês."

T40.Sirlene: Eu acho que tem que fazer mesmo. Então no momento ele não consegue porque ele não tem tempo, ele não tem dinheiro. Tanto é que a gente tem o projeto lá da PUC que é da Cultura Inglesa junto com a PUC. Então os professores que já são professores do Estado a Cultura Inglesa dá a formação do inglês, eles fazem o curso de inglês gratuito e na PUC eles vão ter a parte teórica, do papel político do professor, de como preparar uma aula, ou, seja, de pensar em todas as adversidades, falta de material didático, entendeu?

Isso já é um programa que tá sendo feito. Aliás o meu sonho é que a (...) também se mobilize, que ela entre em contato com a comunidade. Eu acho Alexandre que essas horas de estágio tinham que ser melhor aproveitadas. Eu acho que tinha que haver uma parceria faculdade-escola, porque o professor que está lá precisa de formação continuada, o cara tá perdido, ele também não sabe o que fazer. Então assim eu fico chateada quando as pessoas falam, porque é uma questão de ética, tipo assim, a gente vai, mete a língua, mas se coloca lá no lugar do outro. Então eu acho que era uma troca muito importante para os alunos, vocês que estão em formação, e para o professor, que está lá sofrendo, estar vivendo essa troca.

T41.Alexandre: Eu acho que é uma proposta muito interessante. O que eu percebo é que eles não entendem, os pouquinhos que vem entendem, começam a perceber, porque eu sempre bato: "Gente perceberam que legal!".

T42.Sirlene: Quando eu entrei aqui em 2005, eu comecei no Letras 1, eu comecei a querer puxar, a querer conversar em inglês: "Ah professora vou ter que sair da sala, me sinto excluída, não estou entendendo nada." Os nossos alunos, eles são de uma heterogeneidade gigantesca, em termos de faixa etária, você viu quantos alunos aqui fizeram supletivo, quantos alunos nunca tiveram inglês, porque quem faz supletivo não tem inglês. Então esse é o big nó da coisa. Agora, a coisa da conversation, o Marcelo está dando aquele curso, tem alguns alunos que estão fazendo, não é?

T43.Alexandre: Eu acho fantástica a oportunidade da faculdade mas para aquele cara que vai ter que arrumar mais uma hora da vida dele pra poder fazer o curso.... Olha, eu tenho uma proposta, até cheguei a desenhar alguma coisa, uma proposta pra falar até com o dono da escola. Eu acho assim, montar dois tipos de curso de inglês, nessa entrada do aluno na faculdade separar, se a gente for ver aqui, fazer um pente fino legal, um teste razoavelmente, vamos ver quem é que sabe alguma coisa e quem não sabe. Põe um pouco de inglês na entrada do cara que quer fazer Letras, a gente vai separar quem sabe um pouco de quem não sabe nada.

T44.Sirlene: Você tá pensando em dividir nível.

T45.Alexandre: Não, eu estou pensando em fazer assim, hoje são duas professoras de inglês na faculdade, então seriam mais dois professores. Vale a pena teacher porque assim, aquele cara, ele fez Letras mas é um Letras com um inglês mais fraco, e o outro é um Letras com um inglês mais forte.

T46.Sirlene: Isso significa gasto. Você tem que ter noção mercadológica.

T47.Alexandre: Empresa dá certo porque empresa é assim, alguns estão querendo ajudar, só que quando a empresa ajuda a cobrar do cara, não aprende pra você ver! E eles vêm fazer reunião comigo toda semana pra saber como é que está o aproveitamento... Teacher, vamos continuar com a nossa proposta, no mesmo formato que estávamos fazendo com os temas transversais?

T48.Sirlene: O que você acha de na segunda-feira a gente fazer daquele jeito, chamar ... Eu acho Ale, que do jeito que você está trabalhando...

T49.Alexandre: Você acha que eu estou no caminho da sua proposta?

T50.Sirlene: Eu acho, de formação.

T51.Alexandre: Eu tento nunca falar assim: "Eu vou fazer assim nessa aula." Eu trago o material mas eu preciso ver com quem que eu vou trabalhar, percebeu? Se eu tenho um grupo animado, que normalmente vem, de oito pessoas, por exemplo...

Anexo 5: Encontro de Formação – segundo momento

T1.Alexandre: Já está gravando ?

T2.Sirlene: Já.

T3.Alexandre: Então não vou perguntar !

T4.Sirlene: Não, que isso, pode falar Ale ! (...) que ele falou assim: “Eu só fiz supletivo”. Ele só ia lá e fazia aquelas provas do governo. Aí eu pensei “Jesus”, porque por mais que o cara seja autodidata, e eu acho que o Agnaldo é um cara bastante inteligente... mas o que eu estou ti falando é: o cara está estudando para ser professor, entendeu ? E é aquilo que eu ti falei Alexandre, por mais que tenham alguns, apesar de que na sua sala são os poucos os que dizem que não vão ser professor, mas a grande maioria vai ser professor, é o que ele quer. Até o Avelar, você viu o questionário dele ? Ele quer ser professor. Então quando surge uma oportunidade, um concurso, o cara vai, entendeu ? Uma grande vantagem de ser professor, ah eu vou prestar concurso, tem questão de idade ? Não tem. Funcionário público ganha pouco mas o salário é vitalício, ou seja, se ele aposentar mantém o salário. Não é igual a gente contrato pela CLT que o salário despenca. Então, sabe ? Por mais que a pessoa diga não, não, não, ela sai com um diploma na mão que vai garantir isso pra ele. E assim, porque que hoje eu queria muito conversar com você, dois momentos: primeiro pra saber como é que vocês trabalharam com aquele texto o (...); e segundo porque quinta-feira eu tive aula, e aí eu falei que eu não estava me sentindo confortável com a questão dos questionários, das múltiplas respostas, das reações, etc... E aí é legal porque eu compartilhei isso com todos os meus colegas. Aí quando você entra naquele momento de introspecção que você pensa: “Porque eu pensei em fazer a monitoria ? O que eu quero com a monitoria ? Qual é a minha grande preocupação ?” Porque aí faz você repensar. E na verdade uma das coisas que a gente discutiu lá, eu colocando todo aquele caos é que uma das coisas mais importantes que a gente tem que trabalhar na monitoria é a questão do professor. Ou seja, o ser professor, trabalhando com o inglês, a importância e a relevância disso, senão a gente não acredita no que a gente está fazendo, e aí eu fiquei pensando nisso e aí eu queria discutir com você o que você acha. Porque assim, se você olhar historicamente as pessoas tem uma coisa na cabeça que inglês não se aprende no ensino oficial, que ela vai passar da quinta série até o terceiro do colégio estudando o verbo To Be, que inglês é inglês é um monte de estruturazinha gramatical, eu não acho que seja só isso. Então, não sei, o que você acha da gente ter essa preocupação com a monitoria, ter sempre essa proposição. A nossa preocupação na monitoria é o inglês ? É, mas como eu vou ensinar o inglês, a minha postura como professor, a minha importância como professor, o que você acha disso ?

T5.Alexandre: Eu acho que nas suas aulas você já faz; vai parecer uma puxada de sardinha para o seu lado mas não é. Eu acho que é assim, conversar é fácil mas na hora da ação o professor tem que dar o exemplo. Eu não queria passar que eu estou ti elogiando porque eu não estou, eu estou fazendo uma documentação da seguinte questão: Por exemplo, eu sou professor no Brasil a dezesseis anos, eu dou aula para um grupo de pessoas diferentes interessadas, e eles são ligados a uma empresa, se eles não tiverem inglês eles vão estar numa situação complicada, principalmente se a empresa se envolve. Então o interesse é muito grande. E eles não querem inglês para nada mais além de ler e escrever e se virar com o inglês. Eu já ajudei tantos que então eu não acho que eu sou o melhor professor do mundo, mas eu acho que do meu jeito muita coisa eu consigo passar, mas eu acho que isso está mais ligado ao interesse dessa gente. Agora o que eu quero dizer é que o que você faz aqui é muito legal. Eu quero dizer o seguinte, vai trazer uma letra de música traz uma proposta pedagógica junto com essa letra de música e fecha esse anel. Ou seja, pessoal a letra é essa assim, assim, assim, porque eu dei essa letra ? Porque aqui eu quero que vocês sublinhem isso, isso, ... Agora eu quero que vocês percebam tal questão, ou seja, olha que jeito bacana de você olhar pra questões que vão ampliar o seu relacionamento com o idioma, isso é um dos aspectos. Mas não é só ele, vai existir um monte, mas que bacana como você fez, você fez com a música, a idéia do blues, a exposição á cultura; você percebe que a ação ela vale mais que o blá blá blá . Na hora de você dar aula, por exemplo, a explicação de pronome relativo ela é complexa, porque você fala de tudo, eu nunca falo de tudo. Você falou do whom, o pessoal até veio depois, porque ninguém nunca vê, e quando vê em termos de estruturas de inglês fluente até mesmo escrito você vê o who, sabe eles invertem a construção. Mas os seus elementos são tão interessantes porque a pessoa levou as ferramentinhas de ajuste pra hora da questão, do teste do concurso e coisas assim, puxa vida, isso vale pra chuchu. É tipo de coisa que você só vai ver numa sala de aula. Você não vai ver lá num curso de inglês onde você está aprendendo conversation, você percebe ? Por isso que eu achei assim, magnifico, são dois diferentes. Você está num curso de Letras, olhando pro inglês você tem uma professora que manda muito bem e isso pra mim é muito legal. Puxa vida, que jeito legal que ela construiu, e outra coisa, com a mesma naturalidade tanto o

simples como o complexo, e os complexos deixaram de ser complexos. Alguns se assustaram um pouco, até mesmo porque nunca ouviu. Porque você olha a proposição.

T6.Sirlene: Eu achei engraçado aquela hora que eu perguntei qual era o pronome relativo que o povo mais erra no português, ela falou que era o “que”.

T7.Alexandre: Pensando no popular, porque o pessoal que fala português no dia-a-dia não usa “cujo”.

T8.Sirlene: É legal essa sua relação, é verdade.

T9.Alexandre: Porque ele dá aula para aquela turminha que nem conhece: “Mas o que é cujo?”

T10.Sirlene: Que dito cujo é esse? É verdade! Então Alexandre, o que eu queria ti falar, primeiro, nós temos que pensar, assim como nós temos que fazer o planejamento de uma escola nós temos que fazer o planejamento da nossa monitoria, entendeu? Pra não pode ficar assim, toda semana tem que pensar o que eu vou trabalhar. Eu acho que de repente acontece uma coisa muito legal, que aliás isso que eu acho que é uma coisa muito legal de ser professor, que você muda o andar da carroça porque acha que isso é importante e tem que colocar no programa agora, então você abre aquela brecha e aquilo aparece. Mas eu acho que a gente tem que criar, como se fosse o nosso plano de curso mesmo de monitoria. E assim, uma coisa que eu pensei pra gente começar, talvez você até vá achar estranho porque eu peguei esse texto aqui, e essa moça Maria Cristina ela é minha amiga desde a graduação. Ela participou da minha qualificação no mestrado, ela já acabou o doutorado. Hoje, pra você ter uma idéia, ela está em uma universidade lá na Costa Rica, eu gosto muito dela. E ela tem um jeito gostoso de escrever, então eu estava pensando assim, umas coisas pra gente lançar na cabeça deles, pra eles entenderem o valor que, por exemplo, eu e você damos para a língua inglesa e a importância de estar no currículo, a importância do cara ter acesso à ____, entendeu? Não é? Esse panorama. Então assim, vamos ver o que você acha. Então lógico, você pode achar que eu estou delirando, é só uma construção.

T11.Alexandre: Eu queria aproveitar o gancho para ver uma coisa que talvez tenha relevância aí, por exemplo, eu acho que hoje, quem tem vindo nos últimos meses aí, ou seja, não é de agora, até mesmo essa turma do 3 e do 4, eles são pessoas que apesar de serem novos na monitoria, eles já trazem uma bagagem, e isso é muito facilmente reconhecido aqui no que diz respeito ao interesse deles com língua. Eu percebo que eu estou com uma turminha esse semestre bem interessada. E já tem também uma turminha aqui da mesma sala que está ainda um pouco... o inglês é muito estranho, porque o que eu faço? Eu leio, peço para eles traduzirem um pouco, vai acabando o tempo aí eu começo a traduzir com eles, uma coisa que eu acho ruim no final é porque o tempo é muito espremidinho e eles acabam se perdendo um pouco no final.

T12.Sirlene: Nessa dinâmica o que eu também queria falar com você é o seguinte, por isso também que o planejamento é importante, da gente contar com o fato de que eles tem final de semana, e da gente roubar um pedacinho desse final de semana atribuindo atividades. Então, por exemplo, que ele já venha com o texto lido ganhar tempo. Você não acha que é uma coisa legal?

T13.Alexandre: É. Ele vai poder mostrar que ele está interessado.

Sirlene: Justamente. Se a gente planejar eu acho que a gente organiza como um todo. Porque tem xerox, como é que você tá fazendo, você pediu dinheiro pra eles? Eu fiz assim, como andei bancando mas do que qualquer coisa, eu trago 10 cópias, se aparecem mais de dez pessoas eles dividem, um senta do lado do outro.

T14.Sirlene: Então, se a gente faz o planejamento a gente já organiza esse material, já avisa pra eles que terão que pagar tanto de xerox. Porque não dá Alexandre para... É uma questão, é o que eu falo, você já tem todo um desprendimento, toda uma possibilidade de estar aqui nesse tempo, compartilhando isso. O fazer o planejamento vai dar uma cara para a monitoria, eu acho que a gente não pode separar a prática da teoria. Todas essas coisas do papel do professor, do papel político do professor, de enxergar o quanto a pessoa dele é importante lá na hora que ele for dar aula.

T15.Alexandre: Isso que nós falamos segunda e terça.

T16.Sirlene: Foi legal?

T17.Alexandre: Foi. Eu trouxe três dicas de como a pessoa pode ser um professor bem sucedido na sala de aula. Essas dicas têm comentários, eu comentei com eles somente o que estava no texto. Mas pedi pra eles que refletissem. Eu falei pra eles que era importante eles me darem um retorno no próximo encontro. Eu acho que eu ainda tenho um texto aqui, olhe (...). E eu pedi pra eles: “Na semana que vem eu quero um feedback de vocês.” Então, por exemplo, a Liliana, tem gente muito bacana que começa a perceber a nossa idéia, e a Liliana está totalmente dentro da educação. E quando ela vê uma idéia bacana ela curte muito. Então é muito legal, e nesse jeito dela, o pessoal a vê se deliciando com a proposta, vamos dizer assim, e também se envolvem. Então basicamente, isso é muito interessante, é o jeito do professor quebrar o gelo numa situação que pode virar dramática, ele brinca, ele tira, e rapidamente ele pode dissolver uma situação ali, dar uma

quebrada de gelo. Então o senso de humor do professor é uma ferramenta interessante. Eu tentei passar pra eles a questão do que quer dizer atitude, que não é bem a atitude no sentido de (...) e aqui tem uma proposta de ação que eu achei assim, pode virar uma situação de ditadura, tem que tomar cuidado. Nem você pode virar um relaxado de não estar nem aí pra nada... Então, consistency é aquela coisa de você tem um plano, você segue aquele plano até o fim, o que tá mais ou menos ligado com o (...) e o flexibility. Aqui entra um pouco a questão dos (...), eu achei genial. A questão do (...) é tão maravilhosa porque se você, no começo de cada semestre, gasta quinze minutinhos com esse assunto você corta, e na minha opinião corta muito, o problema com indisciplina. Porque você chama o pessoal na razão. É muito legal. Eu vi várias pessoas comentarem: "Vocês perceberam como a aula está mudando por causa daquela conversa?" Vários vieram comentar. A própria Lígia, ela falou assim: "Puxa vida a professora falou aquilo e eu to chegando atrasada."

T18.Alexandre: Eu falei: "Olha Lígia se esforça mas não arranca os cabelos."

Sirlene: Eu sei que ela tem os problemas dela, a empresa que ela trabalha é muito boa mas suga a alma não é Alexandre, você sabe disso não é? Bom, o que eu gostaria como próximo passo? Eu pretendo, se eu conseguir, porque segunda-feira é o meu dia de cão, eu tenho doze aulas na segunda-feira, eu queria ver se na segunda-feira às 18:30 na hora da monitoria eu conseguiria estar aqui. Porque eu quero dar um retorno daqueles questionários para eles, e os novos eu quero que eles façam também. Eu queria que você neste final de semana – roubar um pouquinho do seu tempo – ainda que você vai ser um professor universitário, você tem que entrar em contato com a teoria da nossa área.

T19.Alexandre: Sim.

T20.Sirlene: Então, eu queria que você, só pra dar uma olhada na cara do texto, olha o resumo: "Esse artigo discute as razões pelas quais - neste caso principalmente o povo brasileiro - deveriam ter a chance de estudar inglês para aprender e engajar-se nos diferentes discursos que circulam no mundo. Este texto também clama a necessidade de haver cursos de formação de professores pré (ou seja, quando está estudando, igual a vocês) e em serviço (quando já está dando aula) que pudessem oferecer ao professor a percepção de o quão é aprender a participar da construção de significados nos discursos em inglês. Essa autora (que é Cris) espera neste artigo salientar a urgência dos discentes e docentes (professores e alunos) da língua inglesa tornarem-se colaboradores sócio-histórico-culturais envolvidos na desconstrução e reconstrução do mundo." Certo? Então, ela apresenta de uma maneira gostosa, light, vários conceitos. "O inglês e sua representatividade na história;" "O Brasileiro No Bonde Conscientiza-se Sobre A Ideologia Da Invasão; Os Passageiros do Bonde Aprendem a Remar Contra a Maré; O Professor de Inglês Entra No Bonde Com Preocupações Sobre os Aspectos Sócio-Políticos Relativos ao Mundo Em Que Vive; Os Passageiros do Bonde Participam De Uma Luta Política e "Uma Parada Necessária." Então a gente vai ver que tem várias referências bibliográficas, aliás extremamente importantes para a questão do ensino na área de inglês, e ser professor de inglês. E eu queria que você lesse, pra você ver o que você acha, se você acha que é algo que a gente pode trabalhar com isso. Se você achar que a gente pode trabalhar com isso na segunda-feira a gente já pede pra eles xerocarem e lerem no final de semana pra discutir na outra semana. O que você acha? Você entendeu? Eu acho que é importante a gente estar olhando teoria e prática sempre, porque é o que eu falo sempre na sala de aula, eu aqui sou sua professora que estou te ensinando uma coisa que você vai ensinar, faço a transposição sempre, e da gente pensar que eu estou te ensinando uma coisa que você vai utilizar como ferramenta do seu trabalho, é doido isso, essa transposição sempre.

T21.Alexandre: É diferente do meu caso, o cara aprende pra usar nos e-mails, ele aprende pra usar nas conversas telefônicas, pra pôr em prática. Ele não está preocupado em ensinar, em como eu vou passar isso, não, ele aprende pra utilizar na prática, pra saber pra ele.

T22.Sirlene: Aliás isso é muito doido, isso que você falou é muito legal, os seus alunos que estão aprendendo inglês é para as necessidades dele, os daqui não, ele está aprendendo para as necessidades dele mas também para os outros porque ele também vai ensinar.

T23.Alexandre: São dois eixos não é?

T24.Sirlene: Sim, são. E a minha preocupação em ter você como monitor, eu também acho que entender um pouquinho assim das teorias, da filosofia, da ideologia, ou seja, o que move a minha cabeça para ainda acreditar, por mais que a gente fique descrente. Como eu estava te falando ontem eu saí daqui super chateada, essa sala aqui do lado, eles falam demais conversam muito, é uma sala muito problemática. Eles estavam apresentando o trabalho de prefixo e sufixo de vocês, lá começou mais cedo, eu não comecei com present perfect com eles, bom achei melhor começar de outro jeito. E aí tinha um menino apresentando eu falei: "Daniela dá um tempo." Nossa ela foi grossa, pra você ter uma idéia ela falou assim: "Não me enche o saco." Nossa, a minha vontade foi fazer ela engoli a fala dela. Eu tava tão acabada que eu fiquei quieta. Mas eu descii,

falei com o coordenador: “Eu quero que você chame a aluna tal e converse com ela.” Alexandre não é criança, uma coisa é adolescente que tá naquela fase de mudança, muito hormônio, não sabe quem eu sou... é diferente. Agora, uma adulta, não !

(...) trecho inaudível

T25.Sirlene: Mas eu sinto que a classe de vocês cresceu tanto.

Alexandre: Eu acho que o pessoal tá pensando mais pra falar, porque tem conseqüência. O pessoal deu um gelo nela porque ela chutou o balde, judiou da Maria Tereza injustamente, ela falou mal, foi na coordenação falar mal da professora, pensei gente, não sabe o que faz. A professora saiu assim com um nó na garganta. Aí eu falei assim: “Vamos fazer o oposto, ela foi lá falar mal, nós vamos lá falar bem, não falar bem, falar o que a gente acha. Vai quem quiser, se vocês não quiserem ir eu vou e vou falar em meu nome.” Fui e falei. Chamei o Marcelo, aí ele falou: “Não, legal que vocês vieram.”

T26.Sirlene: E então o que você acha ?

T27.Alexandre: Eu acho legal teacher. Eu acho bacana, o que eu gostaria até de entender direitinho é de repente a gente montar um esqueleto para monitoria pra gente trabalhar monitoria no futuro, não é ?

Sirlene: Então o que eu pensei é: a nossa troca e a nossa transposição. Porque eu acho importante também que eles tenham contato com essa teoria, porque o meu foco na monitoria é a preocupação com o cara que vai ser professor de inglês e que ele entenda que ele tem um papel muito importante, na verdade. Eu sei que nos três anos, aliás uma das professoras lá é professora da rede pública, você sabe que quem dá aulas na rede pública, tem até uma menina do Letras que já está fazendo, o convênio com a Cultura Inglesa, com o Conselho Britânico e a PUC, o cara da escola pública ele faz curso na Cultura Inglesa de graça, mas ele tem que fazer a parte de formação na PUC também, que é o Reflexão na Ação, ou seja, refletir sobre o papel do professor, etc... E uma dessas professoras ela fez três anos de curso na Cultura, tudo gratuito, certo ? Aí ela virou e falou assim: “É, mas não dá para aprender inglês em três anos na Cultura Inglesa.” Aí eu fiquei pensando assim: “Bom, e eu aqui com aluno que nunca nem foi no banco da escola...” Então eu acho assim, se eu compreender o meu papel, igual, naqueles questionários tinha uma coisa que me deixou muito feliz, uma declaração assim: “Que eu hoje eu me sinto mais confiante, que hoje eu já consigo ler um livro em inglês”.

T28.Alexandre: Chegou o meu livro hoje.

T29.Sirlene: Chegou ? Quanto você pagou ?

T30.Alexandre: Olha muitas livrarias não tem esse livro em virtude de ele estar em inglês, eu paguei trinta e um reais mas eu vi alunos comprando por dezoito. Tem seis semanas, eu falei: “Gente, até lá nós já temos que entregar o trabalho pronto”. O Júnior comprou: “Ah eu comprei mesmo assim”. Eu falei: “Você vai ter o livro, porque para o trabalho dela não vai dar.” E outra, ele é gostoso, porque a historia é simples.

T31.Sirlene: Por isso que eu falei, vocês vão lendo. Eu acho que o pessoal consegue.

T32.Alexandre: Consegue assim, o Saulo que já tem uma estrutura, agora por exemplo, a Luciana, tem umas pessoas... tem gente que arranca mais os cabelos, briga mais pelas coisas. A Lígia vem ela senta sempre perto de mim, ela tem aquela coisa, tem que ser agora, eu tenho que entender agora, e ela vão, ela é corajosa, ela pega o texto e ela lê o texto.

T33.Sirlene: Que horas são, você sabe ?

T34.Alexandre: Faltam quinze. O que eu ia falar professora é o seguinte: se você pudesse conseguir pra gente aquela sala onde a gente fez a apresentação do blues.

T35.Sirlene: Ah, no auditório, é verdade.

T36.Alexandre: Podia falar com o Marcelo para ele dar uma autorização pra gente uma vez por semana.

T37.Sirlene: Outra coisa que eu queria ti falar Ale é o seguinte: quando a monitoria precisar de retroprojeter, alguma coisa assim...

T38.Alexandre: Nem dá tempo teacher. Porque veja bem, eu chego 18:30, eles começam a chegar 18:35, seria legal se todos chegassem no horário, é muito importante. Por exemplo, eu to explicando alguma coisa, eles ficam contentes porque pegaram desde o começo. Agora se a pessoa chega dez para as sete ele vai pegar dez minutos de uma coisa, aí até entender. A monitoria é curtinha então...

T39.Sirlene: Para a semana que vem, segunda-feira que vem, então na segunda tem essa discussão que vocês já fizeram aqui e depois ?

T40.Alexandre: Aí eu já ia trazer um texto novo, eu ainda não tenho, mas eu estou pensando em mudar minha estratégia, trazer uma coisa menor e talvez com algumas questões, não necessariamente gramaticais. Mas, por exemplo, o que eles estão percebendo em termos de verbos compostos, phrasal verbs,

idiom, coisinhas assim. Você pode fazer um gancho também em relação a essas coisas, imagina trabalhar essas coisas aí em relação ao que a gente acabou de falar da transposição.

T41.Alexandre: Mas, olha só, eu estou ajudando a dona de uma churrascaria a, porque vai muito estrangeiro na churrascaria deles, e eu estou querendo ajudar a montar um flyer que fale em inglês como é que a casa funciona. Porque se entra um estrangeiro já vai saber que a casa funciona de tal forma, é churrasco com fogo de chão, sabe ? Aí copiei dez páginas lá do site deles e trouxe pra pessoa ver, falei: “Você não viu o present perfect, você não viu a preposição que provoca o infinitivo...” essas coisas. Quer dizer, ao mesmo tempo em que ela precisa ler ela vai começar a identificar. Agora, eu não trabalhava assim, eu era bem mais preso, e você acaba trabalhando para a pessoa, tira o foco de você. E a pessoa começa a se relacionar melhor com o texto, porque hoje é difícil mas daqui a uma semana... Então, estou mudando o meu jeito de trabalhar, porque você trabalha... com series eu também estou fazendo isso, o gostoso da história, de você aprender o aspecto da história em si mas também ver que tá recheado de coisas, então nós vamos trabalhar isso. (...) ela só gosta disso (...) ela faz assim, ela pega o livro e ela traduz o livro para o português, aí ela me entrega a tradução em português e aí ela lê em inglês pra eu ver a pronúncia, entendeu ? Ela lê em inglês.

T42.Sirlene: Ela lê em voz alta ?

T43.Alexandre: Isso, e eu vou lendo em português ...

Anexo 6: Encontro de Formação do Monitor e do Pesquisador

T1.Sirlene: E aí o que você achou das discussões ?

T2.Alexandre: Não sei, você achou fácil ? Só pra fechar com chave de ouro, os alunos...

T3.Sirlene: O pessoal do Letras 4, o Edson foi conversar comigo que estava gostando muito da monitoria e da proposta. “Professora estão muito boas as aulas de monitoria.” Eu falei: “Ah, que bom vocês estão gostando ? Aí ele falou que era muito legal, elogiou. Falou: “Nossa mas um texto de 7 páginas.”Eu falei: “Mas você entendeu qual o foco daquele texto?” Aí ele respondeu: “Não, eu entendi, eu estava brincando, estou falando só pra encher o saco.” Mas e aí ?

T4.Alexandre: O texto está muito bem composto, é um texto que vai do começo ao fim sempre trazendo coisas novas. Eu estou pedindo pra eles: Eu quero que vocês tentem fazer um (...) a questão de como você, professor de inglês, naquele primeiro instante de impacto na frente de 50, como é que você vai falar sobre seu trabalho pra eles ? O que você pode usando o texto mostrar de novo para transformar logo de cara, naquelas primeiras aulas, o que pode passar a ser a aprendizagem desse monstro que é o inglês ? E o monstro que é brasileiro em termos de potencial, de garra. Porque é uma pessoa que vai começar então a olhar para o inglês como uma língua terráquea, do planeta por meio da qual ele pode ter acesso a todos os assuntos com muito mais abundância. Nossa eu vi os olhinhos deles assim: ouro, ouro, ouro, achei ouro, porque não é mais curso de inglês, é curso de INGLÊS. O que significa aprender inglês, o que o inglês traz de benefício pra você dentro da comunidade. Hoje já não tem mais aquela bandeira americana, britânica, australiana, é uma língua com que você brasileiro vai se tornar...

T5.Sirlene: Cidadão do mundo.

T6.Alexandre: Mas assim, o aluno ele não vai caber na cadeira mais.

T7.Sirlene: E como foi a frequência essa semana ?

T8.Alexandre: Crescente, crescente, quem ouviu, os colegas trouxeram outros colegas, deu ibope.

T9.Sirlene: Mas como você fez ? Eles leram em casa ?

T10.Alexandre: Eu entreguei e pedi pra trazer na segunda lido e pedi mais: Como é que você quando professor lá na frente pode utilizar esse texto ? Esse mesmo texto, você mudaria alguma coisa ? A primeira pergunta foi: Você gostou do texto ? Sim, Não, Por Quê ?

T11.Sirlene: “Porque não” não é resposta.

T12.Alexandre: “Não gostei do texto.” Por que ? Porque é muito chato, muito complexo, muito hipócrita, tem muita utopia. Não, o texto é extremamente realista e tem tudo a ver com a realidade da nossa necessidade como brasileiro, como aluno, como cidadão, não é ? É aquela coisa sócio-histórico-cultural, o futuro professor, e outra, você coloca bastante responsabilidade no aluno. Que tipo de aluno você quer ser ? Um aluno que fica aprendendo verbo To Be até no final do colegial ou você quer um aluno que aprenda o To Be como uma série de temas transversais ? Eles estão assim. Eu gostei muito e eu acho que você dá um passo para frente de uma idéia, de aprovação de alguma coisa se você comprou essa idéia. Como eu comprei muito bem a idéia desse texto eu passei pra eles assim... Olha vocês estão percebendo ? Olha aqui lembram que nós comentamos ? Sempre puxando o link, costurando o texto todo do começo ao fim.

T13.Sirlene: E aí vocês discutiram o texto na segunda e na terça ?

T14.Alexandre: Na segunda e na terça, terminamos, inclusive na terça eu já dei esse outro. Já dei, já comecei, pra fechar não é ? Até falei para o pessoal, se vocês quiserem arrumem cópias para os colegas lerem, porque é assim, como professor eventualmente mesmo dizendo nunca vou dar aula de inglês, mas dá uma olhada aqui... até o apetite por dar aula pode ser que seja desenvolvido aí. Porque, “puxa vida eu vou falar esse inglês, pra transformar o meu aluno numa pessoa desse tamanho”, entendeu ? Porque o texto faz isso, ele mostra a figura do professor, a figura do aluno como pessoas com grandes potenciais, então acaba que o cara fala: vou pra aula de inglês, com um sorriso de orelha a orelha. “Olha o que eu vou conseguir”, e é tudo verdade. Olha só o que aconteceu, eu peguei um gancho, o Agnaldo precisava falar de uma matéria para a Maria Alice, o termo lá no texto, tinha um termo que era o (...) que o Skinner usou numa experiência com a filha dele.

T15.Sirlene: Da teoria do behaviorismo.

T16.Alexandre: Também, é, todas as formas de todos os grandes pensadores em relação ao aprendizado de uma matéria. Só pra eles terem assim um over view, quem foram, poder falar assim: “Eu fiz curso de Letras e ouvi meio de orelhada.” Porque o nosso curso não é bem pedagogia mas eu acho que a proposta é essa, não posso ti afirmar.

T17.Sirlene: O que é importante, não dá pra separar a teoria da prática.

T18.Alexandre: É claro, você viu, eu falei no nome aqui você já perguntou, eu nunca tinha ouvido falar o nome do cara, não é? Ampliou a sua realidade de mundo em relação às questões do ensino superior, então eu acho super legal. A (...) tem tiradas ótimas, como por exemplo, o que a professora Maria Tereza mostrou, eu gosto muito. Às vezes eu falo pro pessoal, mas gente, olha o todo, a gente que trabalha com Letras tem que abrir a cabeça, o que tá por trás das letras. A coesão e a coerência é muito grande, ela deu isso em seis meses, num curso de três anos. Então eu falo, é muito ou é pouco? Depende do seu apetite pra perceber a importância desses fatores.

T19.Sirlene: Eu preciso muito disso que ela usou no português, você vai ver. Você já deu uma olhada no material que a gente vai trabalhar esse semestre?

T20.Alexandre: Não olhei tudo mas já dei umas olhadas.

T21.Sirlene: No próximo semestre eu vou pegar umas coisas bem mais (...) e assim, se ele não tem essa base no português ele vai ficar caotizado no inglês.

T22.Alexandre: Olha, 90% do meu problema em sala de aula dando aula de inglês é esse, não é inglês, eu falo, vocês não estão entendendo o que eu estou falando porque vocês não têm o entendimento nem na própria língua. O básico, o básico, você fala substantivo, adjetivo, advérbios, objeto direto, objeto indireto, verbo, assim, assado, o cara quer morrer. Agora eu falo, vocês precisam me perguntar. Eu já falei a aula vai ter que ser pra falar de objeto direto e objeto indireto, o que é verbo transitivo, quer dizer quando você fala de verbo tem um nome, quando você fala de objeto tem outro, quer dizer depende do ator, é só isso.

T23.Sirlene: Esse texto aqui...

T24.Alexandre: Esse nós fizemos até a metade...

T25.Sirlene: Por exemplo, o pessoal do Letras 4, porque vocês leram e assistiram o filme Frankenstein, a classe deles não. A Marisa sim porque eu dei pro curso deles no Letras 2.

T26.Alexandre: O Paulo está fazendo parte do grupo.

T27.Sirlene: Ele está?

T28.Alexandre: O Paulo da nossa turma e foi ele que elogiou naquela pesquisa que falou: "Puxa, eu consigo ler um livro".

T29.Sirlene: Ah sei, sei.

T30.Alexandre: Para ele tem um peso importante, o primeiro livro em inglês, olha o peso que tem isso.

T31.Sirlene: O Paulo está vindo na monitoria?

T32.Alexandre: Está.

T33.Sirlene: Eu estava pensando que era o Paulo ...

T34.Alexandre: Não, é o Paulo que senta lá no fundão, da nossa turma.

T35.Sirlene: Sei

T36.Alexandre: Eu comecei isso aqui falando do título e como no título já tem Frankenstein a minha primeira pergunta foi: "Quem já leu Frankenstein?" E fui por aí já sempre tentando fazer essa costura, é claro que o pessoal da nossa turma... Então eu quero, vou terminar de ler, e o texto todo conforme ele vai construindo as frases dá sempre pra gente recuperar coisas, pra garantir a nossa conversa. A crítica do (...).

T37.Sirlene: Você explicou um pouquinho pra eles quem é Michael More?

T38.Alexandre: Expliquei. Falei de tudo. Falei do Michael More, da proposta e porque é interessante, o que deixa mais interessante o trabalho desse repórter? A resposta que eu queria e que acabou vindo é: porque que ele é americano. Quer dizer é um deles mesmo que não está aceitando a situação dentro do próprio país e está querendo fazer alguma coisa à respeito. Então eu estou sempre trazendo... Porque a pessoa como professor vai ser bombardeado por coisas... então se ele contextualizar o aluno: "ah é mesmo, eu assisti um pedaço lá na casa do meu primo...", e assim a coisa vai se costurando.

T39.Sirlene: Mas então você achou que essa proposta de vez em quando a gente introduzir um pouquinho de teoria...

T40.Alexandre: Essa foi uma idéia excelente. Porque eles estavam meio "assim" com a coisa da proposta da monitoria. Agora, por que da proposta dos temas transversais? Todo o embasamento filosófico está ali e muito bem estruturado. Eu acho que você foi muito feliz na escolha. Nossa, você que escolheu o texto, eu não sei como aconteceu o nascimento desse texto na nossa vida mas foi extremamente pertinente.

T41.Sirlene: Que bom! E esse aqui vocês vão terminar na segunda? Agora a gente tem que resolver a questão das aulas de sintaxe.

T42.Alexandre: Que ótimo que você lembrou de falar disso porque o Marcelo já veio falar e eu gostaria de pedir pra passar um papelzinho assim: "Vocês querem a aula do Marcelo que dia?" Só que eu já queria dar uma proposta, assim: "e monitoria que dia?" Quem não faz monitoria pode colocar "não faço", mas todos os

outros...pra já sentir um peso que pra dizer assim, vamos falar que 15 alunos da sala tem importância, porque ele vai ter que vir na segunda, na terça e mais um dia cedo. Então, se eu conseguir conciliar que seja ou na segunda ou na terça então eu preferia que a escolha que fosse dada à sala fosse na segunda ou na terça.

T43.Sirlene: Espera aí, então a gente tem escrever isso.

T44.Alexandre: Eu acho importante.

T45.Sirlene: Quando o Marcelo está pretendendo ?

T46.Alexandre: Ou segunda ou terça.

T47.Sirlene: Já ?

T48.Alexandre: Já, se não for essa a outra, ele falou em setembro.

T49.Sirlene: A gente pode deixar para depois do feriado.

T50.Alexandre: É, ele falou para setembro. E sinceramente eu acho que era cerejinha que estava faltando no nosso curso, no bolo.

T51.Sirlene: Então as opções são...

T52.Alexandre: As opções eram perguntar para a classe ou segunda ou terça pra fazer aulas do Marcelo pra gente poder já ou na segunda ou na terça fazer a monitoria de inglês.

T53.Sirlene: Só que aí tem uma coisa, você quer que a monitoria comece às 18:00. Espera aí, opções: monitoria e sintaxe segunda e terça das 18:00 às 19:00. Daí só escolhe quem fica na segunda e quem fica na terça, não é ? E qual é a outra opção ?

T54.Alexandre: É assim, veja bem, se eles escolherem a quarta ou qualquer outro dia da semana o problema será que o pessoal que está vindo para a monitoria de inglês terá que vir já...

T55.Sirlene: O Marcelo ele só vem aqui... Ele falou o dia que ele vem ?

T56.Alexandre: É verdade, ele falou, eu não me lembro...podia ser terça, mas não podia ser segunda, é verdade.

T57.Sirlene: Segunda não pode porque eles têm reunião.

T58.Alexandre: Isso

T59.Sirlene: Então aqui fica inglês...

T60.Alexandre: Já podia perguntar se eles topam na terça...

T61.Sirlene: E na terça fica sintaxe, isso ? É, na segunda eu sei que ele não pode porque é o dia da reunião deles.

T62.Alexandre: Isso, então na segunda fica inglês e na terça sintaxe. Essa seria uma proposta que poderia colocar para a maioria da classe: "Gente se vocês toparem fazer desse jeito..."

T63.Sirlene: Mas vai ter gente que vai (...).

T64.Alexandre: Mas vai (...) na monitoria ou...

T65.Sirlene: Nos dois, esse negócio de chegar dezoito horas; mas o Marcelo disse que tem que chegar às 18:00 não é ?

T66.Alexandre: Sim, e ele quer quorum, ele quer um número razoável, não é para três.

T67.Sirlene: Ah, então tem que falar.

T68.Alexandre: Ele já falou isso que é para a sala toda.

T69.Sirlene: Eu tenho que saber porque eu tenho que avisar lá na outra turma.

T70.Alexandre: Tá, eu já falei com o Júlio, eu falei: "Olha, nós vamos fazer um dia só", inclusive o Júlia queria sintaxe.

T71.Sirlene: E o Marcelo fez uma proposta também de ser no sábado, não foi ?

T72.Alexandre: Não para este semestre, para o próximo.

T73.Sirlene: Então você conversa isso aqui com a sua turma ?

T74.Alexandre: Posso conversar.

T75.Sirlene: Mas você vê porque a gente tem que bater o martelo.

T76.Alexandre: Hoje vai vir pouca gente.

T77.Sirlene: Por que ?

T78.Alexandre: Porque não teremos a segunda aula, hoje é dia de ...

T79.Sirlene: Vão sair ?

T80.Alexandre: Isso. Inclusive eu to precisando pra caramba sair, então em vez de eu fazer duas horas faria quatro, quatro numa escola (...) já representa oito, e eu preciso de 30 horas.

T81.Sirlene: Ah, entendi. Então é bem importante. Então é capaz que você não vá conseguir resolver isso aqui hoje. Mas vamos ver pra semana que vem; na segunda eu estou na sua sala.

T82.Alexandre: Eu até acharia que ficaria mais forte vindo

T83.Sirlene: Então pode deixar que na segunda na sua sala eu vou resolver isso daqui.

T84.Alexandre: Sabe aquele jeito que você fala ? Fala assim pra eles: “Vocês aceitam ?”

T85.Sirlene: Porque aí eu já dou um toque no pessoal do Letras 4 e falo pro pessoal: “Olha na segunda feira a gente vai bater o martelo ...” e mas nem sei se posso falar porque é capaz que tenha gente daquela turma que vá querer fazer a sintaxe.

T86.Alexandre: Não, mas eu falei só para o Júlio, eu achei melhor ficar quieto porque eu vi que tinha gente naquela sala também querendo fazer.

T87.Sirlene: Aí não dá não é ? Vem um monte de gente depois não cabe na sala. Apesar de que eu tenho certeza de que tem um monte de gente que não pode chegar às 18:00 horas.

T88.Alexandre: Pois é, vão pegar metade da aula, que é metade do bonde andando e o aproveitamento não vai ser legal. Agora o bom é que a gente vai ter e eu vou querer vir. Em Letras eu acho que é muito legal vou sair com uma base forte de sintaxe e morfologia.

T89.Sirlene: Com certeza. Então, vamos lá, esse texto é novo, ele é assim, é um artigo que vai servir pra dar uma visão geral da nossa área. A nossa área na verdade é lingüística aplicada porque você pensa na linguagem e o que você faz com a linguagem, por isso que chama lingüística aplicada. Não é que nem o Chomsky que ficava lá: “O sofá bateu na mesa.” A oração dele tem tudo, tem sujeito, tem verbo, tem predicado, mas é uma oração irreal. “A bala brigou com o pirulito.” Sabe, umas coisas assim ? A gente fala que ele é lingüista de cadeira, de poltrona, ou seja, fica lá divagando. Na lingüística aplicada a gente pensa na linguagem e tudo que a linguagem representa por isso que eu achei que aquele texto lá era bom porque ele situa a questão do ensino e do estudo da língua inglesa. Agora esse daqui ela vai dar, como se fosse um histórico de todas as mudanças que gente vai tendo na linguagem. Porque eu Alexandre penso assim...

T90.Alexandre: Ele é mais pedagógico?

T91.Sirlene: Não, a estrutura dele, ele vai começar: “Contra Revolução Conceitual...”, porque eu acho que não dá pra gente ficar pensando só na prática desvinculada da teoria, porque a pessoa tem que entender que uma coisa tá ligada na outra, porque querendo ou não é como se fosse uma espiral, uma coisa vai acontecendo e vai interferindo na outra. A prática mexe com a teoria e vice-versa. O nosso foco na monitoria é o inglês mas também essa preocupação com a formação com o professor, de abrir um espaço maior pra gente poder estar discutindo essas coisas. E também a formação do professor que nesse momento é aluno, percebe ? É engraçado isso, é o que eu falo na sala de aula: “Eu sou sua professora, você é aluno hoje, mas muitos daqui já são alunos-professores, ou seja, essa coisa do vai e volta, da transposição.” Mas antes da gente levar pra eles eu quero que você leia, dê uma olhada, veja o que você acha, se você acha muito difícil. Se você quer que primeiro nós dois discutamos pra depois poder levar pra eles, se você acha que vai ser muito difícil. Aqui só ti falar uma coisa, que na hora que eu fui imprimir saiu péssimo, esse risco aqui é porque o que está atrás não conta. A tinta da minha impressora estava acabando aí eu ignorei esse daqui e pedi pra reimprimir. Então você vai ver por exemplo que a gente vai dar uma passeada pelo (...) você falou do Skinner, você vai ver que vai aparecer um monte de teóricos aqui, pessoa como o Chomsky, aqui, está vendo ? Depois Piaget, Vygotsky, aí focaliza a gente com linguagem, com o inglês. Sabe essa coisa que você falou de ter um contato ? Aí até chegar nos dias de hoje, olha, anos 80 e o primado a cognição. Cognição é o conhecimento; e os primeiros questionamentos, ou seja, como que essa coisa da linguagem vai se modificando, olha a lingüística aplicada.

T92.Alexandre: A palavra cognitivo eu acho que ela tem tudo a ver porque ela justamente tira a teoria da teoria, tira a teoria do papel.

T93.Sirlene: Então, assim, é só pra dar esse olhar geral para nossa área e até para quando a gente chegar lá no Letras 6, vocês vão trabalhar com parâmetros curriculares, que a gente vai olhar para aquilo, muito do que está lá tem embasamento nesses teóricos aqui. Então é legal já ter uma visão, trocar um pouco de figurinhas. Olha só, por exemplo, uma coisa aqui: “O australiano Allan Luke juntamente com Peter Freebody desenvolveram o modelo das 4 características do leitor pós-moderno.” Ou seja, como é o leitor pós-moderno ? O texto fala: “Penso que leitor contemporâneo aqui evitaria as usuais querelas sobre a definição de pós-moderno.” Aí ele pensa no leitor: “Um quebrador de códigos, um criador de sentidos, usuários de textos, críticos de textos... de modo a promover uma revisão no conceito de alfabetização.” Aí ele já vai mexer com aquelas coisas lá que a gente enfrenta, que vocês vem quando vão fazer estágio. Eu vejo um monte de vocês falando assim: “O menino está na quinta série e não sabe ler, a menina está na oitava série e não sabe ler.” Porque o mundo andou depressa demais e o ferramental que deram para ele não propiciou isso. Então o mundo andou e ele ficou para trás. Ele pega isso aqui é como se fosse grego, russo, ele até lê português mas ele não entende nada, ele não tem capacidade de inferência, ele não tem capacidade de interpretação, ou seja, nada. Então, esse texto, como ele mesmo já se intitula, é um breve artigo pra gente dar essa olhada geral. “Lingüística Aplicada Crítica” - aqui

ele já vai falar um pouquinho do que é esse “crítico”, vai falar da coisa da interdisciplinaridade, etc... Você pode ver aqui que as referências bibliográficas nem são muitas. Então eu quero que você leia, que você leia, que você diga o que você diga o que você acha, ainda mais que vocês estão vendo algumas dessas teorias com a Maria Alice é legal que você vai encontrar um monte de gente aqui: Paulo Freire....

T94.Alexandre: A Maria Alice está começando a entrar, já a Maria Tereza deu pra gente essa coisa do que é discurso, de tipos de textos. E a professora Rita de Cássia está falando disso de uma forma muito legal, ela fala assim: “Eu quero que vocês olhem para cada texto a partir de hoje e percebam a intenção desse autor.” O que ela faz? Ela tira a fonte, ela só coloca o texto, então você não sabe se veio de um jornal, de uma revista, se é um jornal de igreja, se é um anúncio de carro. Por exemplo, ela trouxe um que era assim: “Família Muda Em 2003” aí ela disse “O que vocês acham que é isso?” Aí tem mil palpites: O Lula, o Fome Zero, mil coisas. E no final era uma propaganda assim: “A Família Kavazac vai mudar porque vai vir os novos modelos em 2003”, que é carro. Então assim, ela tirava a fonte, a gente falava caramba! Um outro texto que ela não falou que era de um padre, se soubesse que era de um padre mudaria... ou seja, o contexto te influencia. Ela quer que a gente perceba o que tem no enunciado sem que tenhamos essas informações extralingüística, muito bacana essa maneira de ela provocar a gente na sala. E ela não tem o menor preconceito contra nada, ela fala tão à vontade. Mas e se o cara tiver pensando tal coisa? Numa boa, e as pessoas que tem esses vínculos fortes religiosos falam assim: “Professora mas a senhora não acredita em nada?” Não é nada disso, não é uma questão de acreditar, é você conseguir olhar para esse texto assim friamente com visão crítica social, cultural.

T95.Sirlene: A importância de você se enxergar como ser constituído, ou seja, você é constituído e constitui, ao mesmo tempo em que você é formado por, você forma, esse vai vem e importante.

T96.Alexandre: Você ajuda o padre, porque a partir do momento que ele vê que a platéia dele não é mais um bando de carneirinhos, ele vai pensar: “Olha a categoria de fiel que eu tenho, eu preciso começar a medir as palavras.” Ele não vai mais abusar do leitor dele. Ele vai repensar muita coisa, e olha que importância, o nosso posicionamento.

T97.Sirlene: A sala não tem ninguém tão religioso assim, tem?

T98.Alexandre: Tem a Nalva mas ela é bem mente aberta; ela é crente. Eu acho que o Vinícius é, a Luciana, a Lígia, mas a Lígia não fala nada. Mas a (...), todo mundo tenta assim tratar da melhor forma possível. Resolver aquela situação de contato.

T99.Sirlene: Ela é muito problemática. Eu já estou até pensando no dia que tiver prova porque ela (...) “Não entendi, não quero, não vou”.

T100.Alexandre: Já percebi.

T101.Sirlene: Já percebeu? Então eu até fico assim com a barba de molho.

T102.Alexandre: E o pessoal lá: “Não, porque nós, nossas boas ações.” Eu falei assim: “Que boas ações, o cara colocou isso aí no texto...” Porque o cara coloca assim no texto “Jesus falou...”, quem disse que ele falou, a professora fala aí todo mundo cai de cinta nela, mas aí eu falei como aluno, porque a professora estava tentando mostrar que é importante que você desenvolva uma visão crítica.

T103.Sirlene: Lógico. O pessoal acha que porque está no papel é lei.

T104.Alexandre: Exato. Mas o pessoal achou que ela estava falando contra a religiosidade deles, sabe? Não é nada disso. Eu falei pra essa sala: “Ele falou “Cristo falou”, aí você já solta todas as pedras, como se fosse verdade. Será que ele é tão bom conhecedor de bíblia assim? E outra, quem garante que tudo que está lá na bíblia foi ele (Cristo) que falou.” Então soltei umas duas dessas lá. Porque você tem que ler qualquer coisa, até a bíblia, mas com uma visão de estar procurando mudar a sua... você é responsável por se aceitar ou não aceitar.

T105.Sirlene: Agora, por exemplo, nesses textos, porque o Michael Moore, ele é meio...e aí como você acha que as pessoas vão receber? Porque, eu sei, por exemplo, que na turma da monitoria a Marisa é muito católica, fervorosa, não acho que a Marisa é de encrencar, mas de repente, tem algumas coisas que Michael Moore fala que tem gente que fica chocado.

T106.Alexandre: Por isso que eu coloquei assim: “Qual opinião de vocês sobre esse autor? Vocês conhecem?”. Então eu já comecei assim pra ver, pra sentir quem era o público. Porque se eu levo um material que a metade detesta então eu já sei qual vai ser a reação. Eu falei: “Como nós vamos abordar isso numa sala de aula? Que também é a realidade do professor.” Eles são muito otimistas. Eu mostro umas frases do Michael Moore e pergunto: “Vocês perceberam o tamanho da crítica?” Se eles falam que sim eu pergunto o que eles acham, Eu tento sempre puxar, fazer o cara pôr pra fora, porque como professor ele que vai pilotar isso, fazer o cara pensar. E aquela coisa do pessoal que conhece, então o Edson, a Marisa, tem tido pontos só positivos. O Júlio lê em português, lê em inglês, então ajuda.

T107.Sirlene: Que Júlio?

T108.Alexandre: O Júlio do sexto. Você já falou dele pra mim.

T109.Sirlene: Ah, o Júlio, ele é ótimo. Faz tudo, competente, aquele vai ser um excelente professor. Aliás eu fico muito feliz que na monitoria só ter esse pessoal engajado, porque no dia que eu falei da monitoria, que eu propus para os alunos do Letras 4 que quem quisesse, quem pudesse, e aí alguns alunos falaram assim: "Ah, atividade complementar." Eu fiquei muito chateada. Eu pensei: eu, o Alexandre, a gente tá dedicando o nosso tempo, pensando no próximo, no outro, não que nós sejamos os donos da verdade, mas assim, tentar compartilhar um pouco. Quando falaram vale atividade complementar, aquilo pra mim foi como se tivessem enfiado uma faca. Tudo na vida tem que ter uma troca, o escambo, tem que ter uma moeda no meio, então eu fiquei muito chateada. Até foi uma coisa que eu comentei com os meus colegas na minha aula no doutorado.

T110.Alexandre: Aquela postura medíocre.

T111.Sirlene: Então a Marisa, por exemplo, eu sei que ela vai ser uma excelente professora. Eu sei que o Júlio vai ser brilhante, aquele menino é brilhante; então eu fico muito feliz de saber que essas pessoas vão lá. E fico feliz também quando eu penso no Avelar. O Avelar vai ser professor, ele escreveu no nosso questionário que ele quer ser professor. Então eu vejo essa preocupação dele.

T112.Alexandre: Ele é quieto mas ele vem, ele vem e escuta, aí de vez em quando eu falo: "Avelar lê esse parágrafo, pra mim", eu vou escolhendo, só pra ele ter chance de falar uma linha, quer dizer, ler um pouquinho.

T113.Sirlene: Nas discussões, mesmo quando pode falar em português ele nunca se posiciona, não é? Eu acho que eu nunca vi o Avelar se pronunciar na aula.

T114.Alexandre: Tem que fazer uma pergunta direta pra ele, quando é trabalho em grupo ele tem que se manifestar um pouquinho, mas ele é bem tímido, e é uma coisa que eu não sei, tudo que eu puder fazer... Até fico pensando o que eu posso fazer ali como aluno pra ...às vezes como a gente está perto a gente conversa mais: "O que você acha de tal coisa?". E ele lê muito. Ele é autodidata. O Agnaldo também é outro exemplo, aquele dia que ele falou na sala: "Eu nunca estive num banco da escola." Ele é muito inteligente, você já viu como ele estuda inglês? Ele ouve muita música, ele pega as letras, ele procura traduzir, ele procura entender.

T115.Alexandre: Deixa eu ti contar, ele veio pra mim assim: "O Ale, a professora quer que a gente leia este livro em inglês?" Eu falei assim: Meu, mamão com açúcar, pega esse livro não esquenta com aquelas palavras que você não conhece, toca e vai embora, anota. Quando acabar um capítulo e você achar que está bagunçado aí talvez você tenha que gastar uns cinco minutos com dicionários para procurar algumas palavras. Mas aí você vai ver que não vai precisar ver as trinta que você sublinhou, você vai ter que ver uma e outra. Aí você dá mais uma olhada por cima e você vai ver que você pegou o fio da meada. Se você leu o primeiro capítulo você vai ler todos.

T116.Sirlene: Agora, o filme ajuda bastante também.

T117.Alexandre: Nós estudamos toda a história com o professor Ricardo.

T118.Sirlene: Que bom.

T119.Alexandre: Ele deu vinte páginas pra gente pra ser estudado por uma série de motivos, um ou outro leu o livro, 80 a 90% da classe não leu o livro, eu mesmo não li. Eu vim conhecer "O Velho e O Mar" pelo professor Ricardo, aí quando você falou eu pensei: que bom. Então tudo isso ajuda. Apesar de não estar preocupado com o contexto.

T120.Sirlene: Eu acho que dá para ler, ele não é gigantesco, a letra é muito grande, é praticamente um monólogo, aquele tempão que ele fica no mar ele pouco fala.

T121.Alexandre: Eu falei pro Agnaldo: "Eu falei pro Agnaldo, não esquenta a cabeça." Outra coisa que ele me perguntou: "O que você acha que eu tenho que fazer para melhorar o meu inglês?" Eu disse pra ele que se ele não quer fazer curso, essas coisas, que ele pegasse letras de músicas, as que ele gostasse. E disse: "O que estiver difícil pode trazer que eu ti ajudo." Olha, ele nunca me perguntou nada mas ele me trouxe outro dia letras de umas 30 músicas.

T122.Sirlene: Ele vai no carro ouvindo.

T123.Alexandre: Isso, ele tem a referencia de áudio e com isso ele melhora muito. Ele pergunta coisas, ele fala as frases.

T124.Sirlene: É um interesse dele, é legal porque todo mundo ouve música sempre, eu acho muito legal isso, e ele quer dar aula. Ele não vem na monitoria não é?

T125.Alexandre: Ele não consegue, ele trabalha muito longe. A Ligia também quando vem chega tarde. Sempre que dá eu gosto de ler um pouquinho em inglês, eu leio e eles vão traduzindo, e no final vai acabando o

tempo aí eu vou traduzindo direto. É uma pena que é tão curto o tempo, mas é muito legal. Por isso que eu to ti falando que a gente tem que pensar bem como é que vai fazer.

Anexo 7: Encontro de Formação do Monitor e do Pesquisador

T1.Alexandre: Ele só fica assim contínuo se eu deixar tocando, fazendo alguma coisa, mas se eu deixar em qualquer espécie de pausa ele desliga. Bom, você me deu um texto.

T2.Sirlene: E o que você achou dele ?

T3.Alexandre: Eu achei extremamente pertinente porque situou o aluno da ... dentro da sala de aula com o propósito da monitoria.

T4.Sirlene: Esse texto é muito teoricões né ?

T5.Alexandre: Absolutamente. Se a pessoa não estiver embasada em um contexto, porque os termos: dicotomia, teoria prática, primado da cognição e os primeiros questionamentos; a pessoa tem que ter ... Olha aqui, na terceira página : “Certamente, uma série de fatores forçou a lingüística ampliada a abandonar a sua tendência inicial de utilizar as noções da língua e de aprendizado como questões psicológicas taxadas na cabeça do falante aprendiz...”, e olha que essa é uma parte que eu achei fácil de você entender. Mas quando ele começa a fazer referência constante aos grandes teóricos em que ele se embasou, se você não tiver um pouquinho de intimidade com isso você não sabe qual é a referência ... Então assim, para quem está mais dentro, por exemplo, a pessoa que faz pedagogia ela conhece bem Skinner, ela conhece bem esse pessoal da teoria do ensino. Lá pra gente, nós estamos vendo um pouquinho de nada só para poder sair do curso dizendo que pelo menos ouvi sobre a teoria de tal, etc... Mas eu não teria condições de discutir sobre a teoria de ensino e aprendizado de língua materna. Nós estamos tendo nesse semestre, só pra eu ti falar um pouquinho disso... mas se você falar pra mim assim: “Vamos fazer uma experiência, entrega o texto pra eles.”, eu entrego.

T6.Sirlene: Eu estava pensando em começar com outro tipo de texto sobre o papel do professor, o que você acha ? Eu acho que é mais fácil, você não acha ?

T7.Alexandre: Eu acho que é por aí, o papel do professor de inglês dentro da sala de aula, então é assim, aos poucos eles estão pegando esse eixo: o que significa monitoria ? Corrija-me se eu estiver errado: eu tenho uma praticamente doutora, que me convidou para o seu projeto para poder trabalhar com um grupo de professores, num momento de “vamos construir junto esse nosso futuro”. E a idéia de trabalhar como futuros professores, onde ele está tentando construir dentro dele um novo jeito de approach, quer dizer, vamos trabalhar o inglês, mas que textos que eu vou levar para a sala de aula ? Isso é maravilhoso, isso assim, é uma mina fantástica, porque assim, eu vou ensinar sujeito, predicado, substantivo, verbo, objeto, com um monte de textos, trabalhando temas de extrema importância sócio-política-cultural. Inserindo o aluno na sociedade, eu achei maravilhosa essa idéia, mas veja bem, com toda a minha ignorância, eu estou tão acostumado a trabalhar o inglês com a preocupação de que a pessoa quer falar que eu esqueci que eu estou perdendo a oportunidade de fazer um trabalho maravilhoso do ponto de vista sócio-histórico-cultural. Então eu estou amando essa coisa de entender um pouquinho e ajudá-los a entender. Mas é assim, nessa troca que nós estamos fazendo.

T8.Sirlene: É lógico.

T9.Alexandre: Por exemplo, sobre o cigarro, basta a gente saber que cigarro faz mal ? Não. Olha a quantidade de jovens hoje, aqui na faculdade que fumam. Então é um tema que nunca vai deixar de ser atual enquanto existir o fumante. Por exemplo, você sabia que a quantidade em litros de álcool que é consumido no Brasil todos os anos ? Por exemplo, o fumante e o cara que bebe ele amplia a chance de ter câncer no trato respiratório 150%. Ele tem 150% mais chance de ter câncer. Quer dizer, é uma coisa assustadora, e às vezes um fumante não tem essa informação, e pode ser uma informação preciosa pra ele decidir: “Não vou entrar nessa.” Olha o trabalho do professor, olha que coisa importantíssima, então assim, eles estão descobrindo: “nossa que bacana, não vejo a hora de poder eu cavoucar minhas coisas no preparo de aula, pra poder ver o que eu vou fazer com eles.”

T10.Sirlene: Mas eles já falam assim ?

T11.Alexandre: Eu sinto que é isso que eles querem, não falado com essa simplicidade, mas se você prestar atenção nas duas ou três últimas gravações dos nossos encontros, eles mostrando que não estão só acompanhando textos, mas o interesse no tom de voz, o jeito como eles participam.

T12.Sirlene: Entendi. A formação geral, não é só o inglês pelo inglês.

T13.Alexandre: Não. É como um todo. É assim, a sua proposta é através, por meio do inglês, vamos utilizar isso pra dar uma... porque o Brasil ele é hoje. Nós não vamos esperar por um Brasil maravilhoso amanhã, ele é hoje. E você como pessoa o que vai fazer na sua sala de aula ? É hoje. Não é amanhã. Muito legal. Então eu acho que eles estão mais receptivos a isso.

T14.Sirlene: Eu quero que você me conte como foi segunda-feira, que você me dê detalhes, porque foi o primeiro dia, não é ? Agora a gente ficou com um encontro só. Tinha bastante gente ?

T15.Alexandre: Foi o dia que... eu acho que... não é só...apesar da mudança, eu fiquei surpreso com a quantidade de pessoas, mas também eu acho...

T16.Sirlene: Eu fiquei temerosa

T17.Alexandre: Mas isso também se atribui ao nosso momento na escola, nós estamos em setembro, então o cara já encarou que o semestre começou, vamos dizer assim, porque eu achei que esse semestre a gente tá um pouco devagar, olha o pessoal como está sazonal.

T18.Sirlene: Eu também tenho sentido isso.

T19.Alexandre: Eu nunca vi isso em terças. Eu via assim, comezinho de agosto, mas gente, nós estamos quase no meio de setembro.

T20.Sirlene: Eu também tenho sentido isso.

T21.Alexandre: E eu ainda falei, puxa, monitoria, vou tomar o maior chá de cadeira. Não estavam lá, bonitinhos. A Lígia foi a primeira a chegar. E ela vem no correr, falando alto, e todo mundo que encontrar a Lígia, até o pessoal do Letras 4: “Cadê aquela moça, a Lígia, ela vem?” Porque ela é animada. Ela brinca, o ambiente fica legal.

T22.Sirlene: E aí?

T23.Alexandre: Bom, eu fui lendo e aí eu quis dar primeiro um pouquinho de contexto pra eles: de onde eu tirei isso da cabeça? Porque isso aqui dá pra você perceber que é uma troca de e-mail. Então eu falei pra eles.

T24.Sirlene: Vai ter até horário. É importante mesmo chamar a atenção deles, prestar atenção na cara do texto, identificar o gênero.

T25.Alexandre: Eu falei: “Espera aí, agora não é 2001.”

T26.Sirlene: Você explicou isso aqui também?

T27.Alexandre: O quê?

T28.Sirlene: Eles lêem e falam assim: “É nove de maio”, mas é o contrário, é setembro.

T29.Alexandre: Eu falei pra eles, foi a semana passada, está quentinho isso aqui. E onde foi isso aqui? Nos Estados Unidos. Aí caiu o queixo de todo mundo.

T30.Sirlene: E eles entenderam o título?

T31.Alexandre: Nós passamos tranquilo por tudo. Porque assim, nós temos pessoas com uma quantidade de conhecimento diferente. Então eu falo pra eles: “Vocês me ajudam a traduzir todos juntos.” É claro uns sabem mais e outros sabem menos, eu tento ... só que no começo do encontro eu tenho que dar oportunidade de todos lerem um pouquinho, até o Avelar, eu dei um trecho pequenininho para o Avelar, entendeu?

T32.Sirlene: Não só pequenininho mas facinho né?

T33.Alexandre: Apareceu muito (...) aí eu coloquei na lousa aproveitei o “enough”... o “gh” com som de “f”. Sempre que aparece alguma coisa que chama muita atenção no texto eu ponho na lousa, pra eles já pegarem essa carona na pronúncia; eles têm uma preocupação de pronúncia. Eu falei das três listas (...), e conforme ia aparecendo os verbos eu colocando ali: “a que família pertence esse verbo?” Então, além de tudo, eu chamo a atenção sobre esses aspectos mais ligados a parte de... voltado para a pronúncia. Eu ofereci uma lista de verbos irregulares pra eles com uma pronúncia que é uma fonética minha, para o cara não voltar falando “beat” eu coloquei lá entre chaves “bit”. Uma sugestão de fonemas, pra eles estudarem os verbos valorizando os sons.

T34.Sirlene: Ainda mais que todo mundo já estudou.

T35.Alexandre: Isso. Eu perguntei pra eles: “Vocês querem?”. “Ah, nós queremos”. E passei também uma lista dos regulares pra eles colocarem como são (...) os verbos nas coluninhas, onde que eles acham. Então eles gastam dez minutos nisso daí mas já levanta a questão. Então não é mais studied, entendeu? Tem a chance da pessoa... agora quem tem preocupação com pronúncia ali? Vinte por cento do grupo: o Edson, a Maísa, é o pessoalzinho lá da nossa turma, aqueles que falam mais, Andréa, bom, essa turminha que fala um pouco mais. Até o Agnaldo falou: “Gostei do seu encontro.”

T36.Sirlene: O Agnaldo veio?

T37.Alexandre: O Agnaldo veio. Ele falou: “Gostei, vou vir...”

T38.Sirlene: Ele nunca tinha vindo não é?

T39.Alexandre: Ele veio cedo aí: “Puxa, o que é isso aqui? Aí eu falei... Ele falou:” Terça eu posso, então eu vou vir.”Eu pedi pra ele ler, ele leu alto pra todo mundo, ele gostou dessa...”

T40.Sirlene: Porque você acha importante que eles leiam?

T41.Alexandre: A minha grande justificativa é aquela coisa de você ter que falar na frente das pessoas o inglês, é o assunto da timidez, como professor você vai ter que eventualmente estar lendo em voz alta um pouquinho em inglês. Então, uma cara que está no quinto ou sexto semestre, pra que ele saia do curso de Letras, ele tem que pelo menos... entendeu ? Bom, eu li lá uma dúzia de linhas no curso.

T42.Sirlene: Aquela aluna Maria Aparecida, não vem na monitoria ? É uma aluna que não é da sua turma, ela é ...

T43.Alexandre: Quem tem vindo muito é a Selma; outro dia ela veio me agradecer.

T44.Sirlene: ... ela é nova na sua sala ?

T45.Alexandre: Nova na minha sala ? Ah ! Não, ela nem participa, nunca participou.

T46.Sirlene: Ela é um caso bem complicado.

T47.Alexandre: Ela está lá no grupo mas ela fica longe. Eu falo: "Você quer participar ?" Ela responde que não, que está fazendo a lição de casa. Ela nunca se interessou. E Ela fica olhando pra gente, tentando, acompanhar. E o pessoal vai lendo, você precisa ver que bonitinho a Lígia lê em inglês. Ai eu falo: Todo mundo agora a ajuda a traduzir.

T48.Sirlene: Você já tentou não traduzir e tentar que eles conseguissem pelo contexto descobrir, adivinhar, o sentido de algumas palavras ?

T49.Alexandre: Eu nunca tentei essa estratégia pela quantidade de tempo, se eu tivesse mais tempo eu faria assim: "Dêem uma olhada no texto daqui a pouco a gente vai bater um papo."

T50.Sirlene: Pra ver se eles entendiam pra já começar a discussão pra depois...entendi.

T51.Alexandre: então: "Agora pode guardar o texto, vamos só bater um papo". "Quem quer falar ?" De quinze pessoas, três, quatro, iam falar, que são aqueles que falam um pouquinho mais. Então o que eu fiz aqui ? Eu agreguei ou eu excluí a maioria ? Eu excluí a maioria. Só por isso que eu estou adotando a postura de encorajar a maioria, entendeu ?

T52.Sirlene: Entendi.

T53.Alexandre: Entendeu porque eu escolhi esse caminho ? Olha o que Avelar... olha a Andréia, até o Agnaldo, o Agnaldo ficou todo contente de ler para todo mundo. Então é assim, o pessoal gosta dessa oportunidade. E aí o que você entendeu ? Eu já tentei várias técnicas, você traduz dá muito certo, mas é uma pressão muito maior na pessoa e o tempo vai embora muito rápido, entendeu ?

T54.Sirlene: Entendi

T55.Alexandre: O fator tempo eu acho que é o que mais atrapalha, porque é muito curtinho o encontro.

T56.Sirlene: Uma hora.

T57.Alexandre: Agora é uma hora. Eu não posso me espalhar, eu vou ter que aproveitar bem essa uma hora. Assim mesmo quando eu os soltei o pessoal já estava na sala. Eu falei: "Pessoal me lembra de soltar vocês as sete, porque vocês precisam lavar o rosto, fazer qualquer coisinha aí pra se preparar para a aula. Porque se eu solto eles sete e dez eles vão precisar ir no banheiro e coisa do tipo atrapalha a aula, eu tenho essa preocupação.

T58.Sirlene: Se você pudesse fazer algo diferente, o que você faria ? Eu sei que a gente tá em um momento diferente, o tempo está maior.

T59.Alexandre: Eu estou um pouco desorganizado hoje porque eu estava querendo fazer quatro coisas além de estar aqui ... Mas eu preparei um próximo encontro dessa mesma forma pra eles... Fui na outra escola peguei uns e-mails e preparei uma série de perguntas... Ah, não, foi do Maurício de Souza, até esta aqui... Este vai falar do trânsito...

T60.Sirlene: Ah, eu vi está num arquivo de busca você me mandou.

T61.Alexandre: Você viu as perguntas ?

T62.Sirlene: Não.

T63.Alexandre: Eu elaborei umas dez perguntas, e essas perguntas são pra fazer toda discussão em sala. É uma postura assim: "O brasileiro dirige bem ou mal ?" Claro, vai ser mal, né. "E porque você acha que o brasileiro dirige mal ? Se ele dirige mal será que ele dirige mal outras coisas na vida ?" Pra poder perceber que até no jeito de você andar, ou seja, o jeito de você se comportar em público, na sala de aula, em contato com qualquer pessoa, é assim que você vai dirigir. Então não é o carro, é uma postura interior. Então eu estou pegando um gancho, é claro que tudo isso é hipótese minha.

T64.Sirlene: E aquele texto do Maurício de Souza é um texto bem fácil. É pra criança não é ?

T65.Alexandre: Olha quem gostou muito daquele "Beatles for ..." que é super legal, conta o propósito do Maurício ... você chegou a ler ou não ?

T66.Sirlene: Não. Não li. Aquele do Beatles for (...) você já trabalhou com ele ?

T67.Alexandre: Já.

T68.Sirlene: Ah, eu achei que não tinha dado.

T69.Alexandre: Já, já, eu estou trabalhando um texto por semana. Porque é assim, eu estou soltando o texto pra eles lerem na outra semana. Então é assim, eu leio esse e entrego outro pra semana que vem.

T70.Sirlene: Ah, entendi, fica uma coisa boa. Ajuda você a ganhar tempo.

T71.Alexandre: Isso: "Pensem e me tragam idéias, como você vai trabalhar isso com seu aluno ? Numa sala de aula como que a gente vai fazer inserção social? Olha os temas transversais". Então eles já saem da sala pensando como professor.

T72.Sirlene: Entendi. Eu acho que não só uma empolgação minha, um entusiasmo, eu estou vendo a reação deles, eles estão percebendo o potencial, e como ser uma pessoa mais ativa socialmente falando.

T73.Sirlene: Me deixa ti perguntar: tem mais texto nesse estilo, não é ? O que eles estão discutindo nos outros e-mails ? Continua com esse assunto \

T74.Alexandre: Não, outros assuntos.

T75.Sirlene: Agora na discussão desse texto, como era ambiente escolar, problemas de professor com pais de alunos, qual foi a reação deles ? Eles ficaram muito chocados ?

T76.Alexandre: Muito chocados, por ser Estados Unidos, muito chocados, Se você falasse assim, mas se isso aqui fosse no Umbu, se isso aqui fosse em São Paulo, em qualquer lugar do Brasil tudo bem.

T77.Sirlene: Aí não causaria estranhamento ?

T78.Alexandre: Não é que não causaria estranhamento, é sempre ruim, por exemplo, a Andréia já está dando aula, então ela já vê que o aluno peita o professor na sala de aula, ela já vê que a violência está bem pertinho dela, então ela não estranha. Agora sendo lá fora eles ficaram de boca aberta. O que eu gostei de fazê-los perceber é o tipo de reação, por exemplo, a mulher foi presa na hora, a professora deu parte, a polícia foi atrás da mulher e ainda tem o aspecto do processo que o marido da professora esbofeteadada, que tomou um tapa...

T79.Sirlene: Aliás o inglês tem muito verbo que o que ele significa ele traz no som, eu acho muito legal isso, uma onomatopéia. Por isso que eu ti perguntei, a hora que você foi começar a discutir com eles, por exemplo, na hora de discutir o título, por isso que eu ti perguntei, pensou em buscar com eles ?

T80.Alexandre: Não só isso como (...) a gente busca sempre tentar explorar: " Olha eu vou fazer uma pergunta, eu quero só que algumas pessoas respondam, eu vou escolher, eu quero que a Ligia responda." Porque ela tem um outro nível, ela vai falar: "Espera aí é (...)", eu quero que ela chegue a conclusão do que está acontecendo. Aí o outro vai pensar: "Ah tá, olha o caminho que o cara fez", descobrir caminhos assim. Eu tenho vontade de trabalhar, enquanto isso eu vou fazer caminhos diferentes nos outros. É difícil achar texto curto, não é ? Eu estou assinando o New York Times, mas todos os textos são... não dá, enxuga, enxuga, enxuga.

T81.Sirlene: Eu recebo as letters deles, todos os dias mas não tem grande...

T82.Alexandre: É muito interessante mas se você pega o texto todo vai dar quatro páginas, é muito difícil um artigo dar menos.

T83.Sirlene: É que a gente encurta. Pra usar em sala de aula eu corto porque...

T84.Alexandre: Eles estão lendo Frankenstein até hoje.

T85.Sirlene: É.

T86.Alexandre: Nossa ! Porque eu estou usando o livro do Frankenstein e toda discussão do texto do Michael Moore, quer dizer que nós construímos os monstros. Olha aí que interessante: quem constrói um Renan Calheiros ? Quem é que faz isso ? Vota, você não é o bom ? Pega a caneta e vota em qualquer um, vota ! Vota Brasil ! Não é este o slogan do governo? Fica esperto Brasil, este é o recado, então o cara sai da sala de aula até vesgo: "Puxa vida eu li um livro do Frankenstein e peguei um conceito crítico das coisas. Eu construo os monstros, com a minha participação." Muito legal.

T87.Sirlene: E você sentiu isso quando você trabalhou aquele texto com ele ?

T88.Alexandre: O Frankenstein, quando você trabalhou com sala ? Ah, sim, eu já me apaixonei pelo seu trabalho lá, claro, com toda franqueza. Lá atrás quando você trouxe aquela questão: "Agora eu quero que vocês pensem nisso e respondam", puxa caiu a ficha. Aí eu percebi um pouquinho do seu jeito e com o seu convite eu fui dormir sonhando um pouco com esse jeito de trabalhar. E quando eu trabalhei o Michael Moore na sala alguns já tinham lido em português.

T89.Sirlene: Tinham ?

T90.Alexandre: Tinham, a professora Maria Tereza trouxe mas ela comentou o texto todo assim em cinco minutos, mas a idéia fica. E principalmente pra nós vimos Frankenstein contigo ficou bem clara aquela coisa do você que produz o monstro.

T91.Sirlene: Entendi.

T92.Alexandre: A ironia maravilhosa dele, puxa, nós que criamos o cara, o Saddanzinho, Binladinho.

T93.Sirlene: Eu já tenho visto resultado do seu trabalho na monitoria nos seus alunos .

T94.Alexandre: É ?

T95.Sirlene: Quando eles vão fazer, produzir um texto, o grupo do Edson eles escolheram um texto que é reescrever os três porquinhos e aí um os porquinhos é o Saddam, o outro é o Lula e o lobo mau é o Bush. Aí eu falei pra eles: “Mas porque ?” Ainda não deu pra ler inteiro, fiz a primeira revisão, nós estamos naquele vai e volta, aí ele falou assim: “Aí os temas transversais !” Eu achei muito legal, eles pegaram a história, mas assim, eles estão pegando um texto que é compartilhado por todo mundo, mas a partir daí eles vão fazer uma crítica, entendeu ? Tem um momento lá que o lobo mau que é o Bush se passa por Gandhi. Eu perguntei: “Mas porque Gandhi ?” “Ah, porque o lobo mau quer dar uma de bonzinho.”

T96.Alexandre: É bem isso, como eu estava comentando com um aluno hoje, falei: Eu não conheço, eu não estive no encontro do governo americano com o Bin Laden ou com ...

Anexo 8: Encontro de Formação do Monitor e do Pesquisador

T1.Alexandre: ... e às vezes ficava muito triste por causa do nível de exigência, ele é muito exigente. Teacher eu estou preocupado, acho que eu vou ti dar minha blusa.

T2.Sirlene: Não. No way. E aí vamos falar da nossa monitoria?

T3.Alexandre: Vamos. Eu queria ti dar um super thank you.

T4.Sirlene: E aí?

T5.Alexandre: Eu acho que aquela sua pincelada última colocou um monte de coisa no lugar. Parece que eu saí assim do assunto e comecei a olhar tudo de longe, aí eu comecei a ter uma visão global. E essa visão global para a prova é tudo que você precisa. Porque você fica muito no texto.

T6.Sirlene: E a prova foi o quê? Foi muito teórica? Porque assim, fazer uma prova sobre teorias de ensino e aprendizagem não é uma coisa muito fácil.

T7.Alexandre: Não é? A prova ficou bem no campo das ideologias. Eu acho que ela fez perguntas todas dissertativas buscando ver se você tinha percebido a diferença entre os autores. Era só uma coisa pra você mostrar mais assim: Olha, eu acho que eu consegui perceber a coisa.

T8.Sirlene: Entendi. Ter uma noção. Talvez falar em behaviorismo, construtivismo; ah entendi.

T9.Alexandre: A questão três ela deu uma puxada, tirou o pé do acelerador, fez uma coisinha mais light e a quatro foi uma coisinha mais senso comum. Eu achei assim, que ela buscou trabalhar com a classe sabe? Trabalhar uma prova pra todo mundo. Você sabe, fazer uma prova pra cinquenta tem que levar em consideração um monte de coisas. Eu gosto muito dessa professora. Eu acho ela séria. Ela espera muito de nós. Ela quer o máximo.

T10.Sirlene: Legal. Let's talk about monitoria. E aí? É porque quando fala que vai ter prova! Segunda-feira é dia dos professores, yes.

T11.Alexandre: Então, eu não tenho nenhum plano, mas eu deixei um material com eles.

T12.Sirlene: Mas o que aconteceu nos últimos encontros. Eu mandei um e-mail pra você, lembra? Que você pensasse assim: o que eu fiz? Então, o que aconteceu?

T13.Alexandre: O corpo todo dos últimos encontros tem sido buscar deixar toda a questão dos temas transversais mais natural.

T14.Sirlene: Então, por exemplo, o que aconteceu? O que você trabalhou com eles? Porque lembra? Você me deu um negócio de pronúncia, que você tinha sugerido pra eles.

T15.Alexandre: Isso.

T16.Sirlene: Por quê?

T17.Alexandre: Porque eles pediram muito.

T18.Sirlene: Eles pediram?

T19.Alexandre: Eles pediram.

T20.Sirlene: Sim.

T21.Alexandre: Então é assim: Olha, nós vamos ver os verbos com ed, porque a gente tá vendo os três quadrantes dos verbos regulares: o t, o p e o b. Então eu percebi que eles estavam assim: studies. Eu falei: Olha vocês não sabiam que vocês têm que fazer uma padronização? Escreve assim e tem uma padronização de pronúncia. Aí eles falaram: ah, mas você não tem nenhum material? Eu falei: tenho.

T22.Sirlene: Então foi pedido deles.

T23.Alexandre: Sim, e a mesma coisa nos irregulares. Porque os irregulares aquela coisa: tava lá drunk, tava lá (...) Eles dizem: Mas como que eu vou saber? Porque eu não achei no dicionário.

T24.Sirlene: Uma coisa também que você tem que ensinar pra eles é que hoje na internet tem um monte de dicionários, tem vários recursos. Tem um dicionário lá que tem o jeito de falar.

T25.Alexandre: Tem vários, eu já vi vários. E eu falei pra eles, se você procura (...) muitos não vão ter.

T26.Sirlene: Nem em português.

T27.Alexandre: Então que quer dizer, você precisa saber um pouquinho do verbo. Não sabe a pronúncia do verbo drive, dá uma olhada na (...) Porque alguns dicionários não dão a flexão.

T28.Sirlene: É verdade; drive-driven.

T29.Alexandre: Eles ficam meio loucos com isso. A pergunta deles foi assim: quando eu tô lendo, porque eles querem ler na sala comigo, como é que eu vou saber o som? Então eu falei pra eles: eu vou fazer uma lista de verbos irregulares como uma sugestão fonética. Eles: ah, então traz regulares também.

T30.Sirlene: E vocês trabalharam isso em uma aula?

T31.Alexandre: Nós trabalhamos isso em uma aula, aí sobrou uns vinte minutos da aula, nós lemos um texto. Um texto do Maurício de Sousa que eu fiz mais ou menos umas oito perguntas. Isso ligando o comportamento das pessoas no trânsito à postura geral delas dentro da sociedade. Ou seja, fiz perguntas tanto com relação aos pedestres como aos motoristas.

T32.Sirlene: Agora, primeiro, porque você acha que sempre, toda aula eles devem ler em voz alta? Uma hora você pede pra um ler, outra hora você pede pra outro ler. Why?

T33.Alexandre: Porque eu acho que é assim: Nós não vamos esmiuçar o inglês, não vamos.

T34.Sirlene: O que você chama de esmiuçar?

T35.Alexandre: Esmiuçar é assim, nós vamos trabalhar só o texto em inglês, em inglês, falando sobre o texto em inglês, em todos os sentidos. Nós não vamos. Então é assim, olha: Do you understand? Yes, I do. Então eu vou fazer uma pergunta sobre o texto.

T36.Sirlene: In english? The question is in english?

T37.Alexandre: Não, eu não faço nenhuma pergunta em inglês. O nosso único exercício em inglês é a leitura, depois disso todas as perguntas e respostas são feitas na compreensão do texto.

T38.Sirlene: Você já pensou em inverter. Ao invés... Não tudo bem, se é uma coisa assim que você sente que eles gostam e você sente que tem pessoas que cresce com isso.

T39.Alexandre: Eu sinto, por exemplo, quando eles conseguem ler eles ficam orgulhosos. Então é assim, puxa que legal consegui ler um trechinho. Eles comemoram, nem queira saber. O Avelar lê duas linhas, ele fica todo assim: Puxa, consegui ler. Olha teacher, eu não sei se eles querem me enganar, mas eu sinto. A Ligia, por exemplo, o Agnaldo quando deu pra todo mundo ficou tão empolgado. Ele falou, nossa vou vir sempre, é minha chance de melhorar minha pronúncia.

T40.Sirlene: Você já pensou em antes de ir direto pro texto, você já pensou em fazer umas estratégias diferentes? Eu tô falando assim. Primeiro pra mudar pra você e segundo pra eles, tipo assim, pra eles não pensarem assim: a aula do Alexandre, a monitoria eu já sei tudo que ele faz. Então, por exemplo, você já pensou em, sei lá. Que material você deu pra eles pra próxima aula? O último foi uma folha com um personagem do Maurício de Souza e o texto que explicava...

T41.Sirlene: Não, tô falando o que você deu para a próxima aula. Mas você sugeriu alguma coisa para a próxima monitoria?

T42.Alexandre: Sobre esse, eles vão fazer as respostas.

T43.Sirlene: Então vamos imaginar que na próxima monitoria que é dia 15, aliás eu estou com umas idéias que eu quero compartilhar com você. Mas, imagina, sei lá trabalhar um texto, pensou em algum assunto.

T44.Alexandre: Então, o que eu não trouxe pra eles e eu gostaria de trazer é o da professora que não quer que o filho dela estude na escola que ela dá aula. É uma americana. Aí o pessoal fala: Mas por que não? Ela falou assim: Eu fiz o ginásio e o colegial aqui e eu era a única americana da minha sala. Na minha sala tinha mexicano, chineses e negros. Só assim, negros de outros países, mulatos, eu era a única americana.

T45.Sirlene: E ela não quer que...

T46.Alexandre: Aí o que aconteceu? Ela falou que na escola ela conseguiu ter um relacionamento com a questão do choque cultural. Mas ela não teve um relacionamento de crescer com o pessoal da terra dela. Ela sentiu muita falta disso.

T47.Sirlene: Ah, entendi. Onde ela mora?

T48.Alexandre: No Texas e ela não quer isso para os filhos dela. Ela quer que os filhos dela estudem numa escola que na classe tenha pelo menos metade americanos. Ela quer que os filhos dela vejam: somos americanos.

T49.Sirlene: Agora, tem um título esse texto?

T50.Alexandre: Tem. Eu não me lembro do título, mas é exatamente focando nessa questão.

T51.Sirlene: Deve ser alguma coisa sobre choque cultural, alguma coisa assim?

T52.Alexandre: Não é só choque cultural, mas até que ponto é preconceito.

T53.Sirlene: Não, eu sei, mas, por exemplo, compreensão, eu não sei qual é o título, mas depois... Você imagina assim, pra eles não pensarem, a aula do Alexandre tem sempre o mesmo formato, como se fosse uma camisa de força. Então, vamos pensar... Sugestão... a gente anota idéias pra depois compartilhar. Você imagina que você pega o título e escreve lá na lousa, sem entregar o texto pra eles, nada. E aí levanta com eles hipóteses, olha esse título o que sugere? Aí você escreve aí em inglês ou português, aí você vê conforme a receptividade deles. Se você vê que em inglês não está indo vai para o português. Então, o que vocês acham que esse título sugere? O que vocês acham que a gente vai encontrar no texto dele? Então, por exemplo, levantar hipóteses pra ver o que o título traz na mente deles, entendeu?

T54.Alexandre: Mas aí já entraria em debate?

T55.Sirlene: Não. Então você fez esse levantamento. Agora vamos olhar para o texto? Agora vamos olhar no texto, eu quero que vocês dêem uma geral. Vamos ver se a gente consegue achar alguma dessas hipóteses que vocês levantaram? Não é? Sim, não, se você achar que eles não conseguiram. E aí, acharam alguma coisa? Você acha que alguma daquelas hipóteses que você levantou aparece aqui, não sei que lá. Aí você vai fazer uma checagem, tem, não tem. Aí depois o que você fazer? Então, vamos ver tem, não tem, que hipóteses você levantou? Quem achou alguma coisa diferente, que não está elencada aqui. Porque de repente alguém vai falar de choque cultural e não vai citar a questão do preconceito, por exemplo. Não é? E de repente na hora que você fez a geral apareceu. Então ir sugerindo pra quê? É que eu acho legal você ir sabendo o que as pessoas tem de formação, de conhecimento sobre aquilo, sobre esse assunto. E aí nesse momento, dessa checagem de hipóteses, achou, não achou, aí de repente tem hipóteses que eles não levantaram e que é o cerne do texto. Aí você vai ter que ir além. Aí o quê? Se você achar que esse momento é o melhor pra fazer a discussão tudo bem. Se você achar que não, então vamos para o nosso texto. Aí você vai olhar pra ele e depois que olhou pra ele faz a discussão. Porque o que eu tô ti falando é o quê? Mudar.

T56.Alexandre: Deixar eles participarem mais.

T57.Sirlene: Isso, dar uma outra roupagem. Quando a gente fala então de temas transversais, quando a gente fala na teoria sócio- histórica cultural, a gente discute lá as teorias ensino, aprendizagem; a gente pensa na formação de quê? Formação do cidadão, de uma pessoa que tenha noção dos seus direitos e deveres. Então é importante você ter pelo menos uma idéia do que eles sabem e do que eles pensam. E de repente você vai o quê? Ficar feliz ou ficar frustrado porque você vai ver que tem assunto que ninguém vai falar nada.

T58.Alexandre: Esse assunto eu tô quase repensando porque eu achei ele muito interessante dentro, mas imagina, qual é a chance deles vivenciarem algo do tipo? É muito curioso nos Estados Unidos, mas e aqui.

T59.Sirlene: É diferente da nossa cultura, entendi.

T60.Alexandre: A professora falou: não quero que meu filho estude nessa escola, falou numa boa. Aí vem outro professor e fala puxa...

T61.Sirlene: De repente você pode não por esse lado, mas a gente pode pensar o quê? Eu não quero que meu filho estude numa sala que tem um menino aidético.

T62.Alexandre: Um homossexual.

T63.Sirlene: Não quero que meu filho estude numa sala que tem um autista.

T64.Alexandre: Não, que o professor é gay. O pessoal passou um filme, a escola inteira recusou porque o professor é gay.

T65.Sirlene: Você entendeu? É lógico, é diferente, é. Mas ... E o texto que você está pensando em trabalhar. Aí tem muito meu lado...

T66.Alexandre: Não, professora.

T67.Sirlene: É que hoje a escola é inclusiva, então é o que eu falei, de repente você vai chegar numa sala, isso já aconteceu comigo, você chega em uma sala tem um aluno cego, aí você fala: ai meu Deus, o que é que eu faço?

T68.Alexandre: Como é que eu vou fazer um trabalho com ele?

T69.Sirlene: Eu tive uma aluna cega e ela levava uma maquinazinha dela de braille e a aula inteira tudo que eu ia falando ela ia registrando. É diferente, parece uma máquina de escrever, mas é diferente. E a aula inteira ela anotava tudo e aquilo faz um certo barulho. Aí tinha hora que eu ficava que eu ficava meio nervosa, preocupada. Morria de medo de estar excluindo, de estar falando, tudo bem que era um contexto específico que era cursinho pré-vestibular que é um ano, a coisa é corrida. E eu ficava morrendo de medo de estar relegando ela pra um segundo plano, de deixar ela de lado, entendeu? Ela foi super bem, ela era muito tranqüila. Mas eu tinha esse receio. Eu morria de medo. Morria de medo de pensar assim: não dei a devida atenção que eu tinha que dar a ela. Não prestei atenção às necessidades dela. Eu dava aula numa sala com 180. É o que eu estou ti falando, é um contexto diferente. É cursinho pré-vestibular, é diferente, mas mesmo assim. Então, de repente você pode estar pensando: mas qual a chance dessa mulher tá falando, ela era a única americana numa sala de aula no Texas. Mas você pode pensar... se o texto leva pra esse lado aí do preconceito, não sei que lá.

T70.Alexandre: Depois todo mundo falava: não espera aí, quer estudar numa escola pública, você está lá pra estudar, você não está lá pra ver quem é o cara do seu lado.

T71.Sirlene: Outra coisa, você já pensou em no final da monitoria, no final de cada aulinha a gente fazer assim, como se fosse um "one minute paper". Eles chamam de one minute porque é coisa tipo assim, o que eu aprendi hoje?

T72.Alexandre: Eu acho ótimo. Até pra gente costurar. A aula passada eu aprendi isso...

T73.Sirlene: Eu tô falando uma coisa legal assim, pra nós dois, pra nossas conversas, já pensou? Eles chamam one minute paper, isso mesmo, são perguntas pequenininhas: o que eu aprendi, o que eu não aprendi. O que eu gostei na aula de hoje, o que eu não gostei. Não é uma coisa legal?

T74.Alexandre: Eu acho.

T75.Sirlene: E assim, é curtinho entendeu? Ai a gente faria ...

T76.Alexandre: Porque é aquela coisa né, como que eu posso resolver, como fazer de mim um monitor melhor.

T77.Sirlene: Professor não é. Eu já sou teacher e estou em constante aperfeiçoamento e formação na verdade.

T78.Alexandre: Eu acho que as pessoas da escola têm às vezes uma postura tão defensiva, quase como se você fosse um inimigo, e eu acho isso muito estranho. O pessoal de empresa não tem tanto essa postura. Quando eles têm essa postura eu falo... Às vezes eu falo dez minutos sobre, eu falo: Gente calma, existe dificuldade, mas quem disse que é fácil? Aprender inglês é... O que você fez pelo seu inglês ontem? E hoje? Quantas vezes você abriu o dicionário hoje? Você fala que quer aprender, mas qual é o tamanho desse seu querer? Começo a sabatiná-los, aí eles falam: é mesmo né.

T79.Sirlene: Alguma vez você já fez uma conversa dessa aqui?

T80.Alexandre: Várias vezes.

T81.Sirlene: E aí? Qual foi o retorno deles?

T82.Alexandre: Eles sentiram assim como se eu estivesse sendo agressivo demais. Eu não vejo isso nas empresas. Eu vejo nas empresas...

T83.Sirlene: Junto com eles na monitoria? Tipo assim, quando de você, você dedicou pra atingir o seu objetivo? É?

T84.Alexandre: É. Aí: O meu, saí pra lá. Uma postura que eu percebo é assim: Eu estou aqui pra tirar uma nota. Eu preciso saber bastante não é nem inglês, é como transformar o conhecimento que a professora deu em aula em nota. É muito triste.

T85.Sirlene: Puxa vida, você sente isso?

T86.Alexandre: Sinto professora.

T87.Sirlene: Mas então assim, quando a gente fala que nossos assuntos da monitoria...

T88.Alexandre: Não.

T89.Sirlene: Entre vocês?

T90.Alexandre: Eu acho que está havendo uma transformação. Então no começo quando me posicionava: Vocês querem aprender quanto? Não querem aprender nada! Vocês querem tudo moleza. Porque assim olha, eu entendo assim, o sistema de filtragem de elementos pra entrar na faculdade tinha que ser mais rígido. Porque está entrando qualquer um. Ou seja, aquele cara não está preparado para fazer Letras, pra você falar inglês, já. Que nem a Deby, bonitinha. Teve até uma vez que a Tereza e a (...) fizeram um canhão pra Deby. Coitada, ela desmontou no emocional, mas qualquer um desmontaria não é? E a classe toda assim, 70% da classe respondia: Yes I do, Yes I am. Você tem uma massa de voz, uma concordância geral você vai embora. De repente alguém: ah eu não estou entendendo. Ah eu não sabia o que fazer. Então isso me machuca. Eu tomo as dores dos professores nessas horas, porque eu vejo que eles fazem as coisas (os alunos) pensando de um jeito muito medíocre. Eu estou aqui, eu preciso saber pra tirar nota. E às vezes eu falo pra eles: Olha gente, em primeiro lugar vamos nos preparar, pra aprender inglês vocês precisam estudar, pra fazer a prova você precisa saber isso. Então são dois assuntos. Porque é assim olha, vamos garantir a nota, mas não esqueça que isso não é aprender, isso é um pedacinho do seu curso de inglês. O inglês ele é grande, é um processo de comunicação, são conceitos de um outro idioma. Não é só traduzir, senão você compra um dicionário e não precisa contratar um professor.

T91.Sirlene: Na verdade é o entendimento do que é uma língua, o que ela representa, o que você faz com uma língua.

T92.Alexandre: (...) foi o que eu mais amei de todos, que aí eles: opa, agora mexeram no meu lado. Aí eles perceberam que o buraco é mais embaixo. Ela trouxe a coisa assim, o que o inglês pode ti oferecer? O inglês pode ti oferecer muito, agora o que você vai oferecer de você pra você acessar esse monstro que é o inglês. Então assim, na monitoria a leitura, todos os pequeninos elementos estão colocando tijolinhos nessa nova construção. Eu falo: Gente o inglês é muito maior, muito melhor. Toda a idéia da Sirlene dos temas transversais, de trabalhar no eixo. Você enquanto professor, que postura você vai ter na hora de trabalhar um texto em sala?

T93.Sirlene: É, não com o texto não é Alê. Porque na verdade assim, você olha para a monitoria tem a parte do speaking, então quando ele está lendo, a preocupação lá com a pronúncia, como você pode melhorar isso. Tem a parte do conhecimento lingüístico mesmo, ou seja, esse texto mostra o quê? Então, o fato de você ter que parar um momento e olhar lá pra questão da pronúncia, os verbos regulares ED, os verbos irregulares, ah vamos olhar no dicionário a pronúncia. Na verdade, aquele aluno, você está olhando para o conhecimento lingüístico. É que é assim, uma coisa que eu sinto é que ele não pode enxergar uma língua só como uma gramática. Entendeu? Regra gramatical. Então eu começo lá no artigo, aquela visão de antigamente que é como se a gramática fosse uma somatória, começo do basiquinho e vou para o mais difícil. Eu começo lá no artigo, então vou te ensinar a usar o “and” e vou chegar, sei lá, numa voz passiva. Então não é assim essa coisa tão compartimentalizada, isoladinha. Ou seja, quando eu pego um texto tá tudo lá, então tem artigo, tem vários tempos verbais que aparecem ali, ou seja, na verdade a linguagem não é essa coisinha. E eu vejo que muito aluno pensa o quê? Então, por exemplo, uma discussão que eu tive com a sala ao lado da sua, que é a sala do Edson. Tem muito aluno lá que acha que o curso de inglês tem que começar no verbo “to be” e acabar, sei lá, na voz passiva, coisas assim. Tem que ser gramática normativa o tempo todo, regras.

T94.Alexandre: E conversation?

T95. Sirlene: Não, conversation não.

T96.Alexandre: Nossa.

T97.Sirlene: Entendeu? Então eles pensam o quê? Quando eles olham pra gramática eles pensam assim: É uma receita. Eu decoro a receita. Aí casa com o que você falou, porque muita gente ali tá pensando em quê? Mercantilismo né. Nota. Eu quero nota, a nota passagem. Só que você pensa numa coisa que é o quê? Ele vai se formar professor, então. Então, esse que é o nosso mote. Ou seja, essa atenção nessa construção. Ele como professor, que na maioria das vezes vai chegar lá, vai ser professor da escola pública, e aí o que ele pode fazer de melhor e de bom para a formação daqueles cidadãozinhos que ele vai ter. Então, deixa eu te falar, esse livro aqui tem muita coisa boa, então olha: “Professores e Formadores em Mudança”, que eu acho que é bem, eu como formadora, você já é professor, quem já é professor na monitoria. Então, eu acho que tem muito a nossa cara. Esse livro é todo escrito sobre um programa que acontece lá na PUC sobre o quê? Olha lá: “Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente”. Então, pra ti dar uma visão do que a gente encontra aqui: Então olha: “Um Programa de Formação Contínua”. É claro que nosso caso nem é formação contínua porque os alunos ainda não estão formados, mas na verdade essa formação contínua nunca acaba. Ou seja, o professor hoje que parar no tempo e no espaço dançou porque ele não consegue acompanhar o mundo. Então, pra gente ir elencando e depois se você quiser a gente aprofunda em algum. “Transformando Doras em Carmosinas, Uma Tentativa Bem Sucedida”. Aí vai falar da transformação ocorrida com os professores. Aí Doras e Carmosinas, você vai falar, mas só tem feminino? É que a maioria dos professores são mulheres. Então, “Necessidade e Priorização de Habilidades – Reestruturação e Reculturação no Processo de Mudança”. Alias, isso aqui de Reculturação é um processo muito legal. Por quê? Porque na verdade, quando você quer mudança, tem vários autores que dizem que se não houver essa reculturação a mudança não ocorre. Qualquer coisinha desestabiliza e você volta ao que estava antes.

T98.Alexandre: Entendi.

T99.Sirlene: Entendeu? Então, por exemplo, se você criado... Vamos supor aquela sala que eu estava te falando, que é uma sala, uma turma antes da sua. Eles acham que o curso de inglês deve ser do começo ao fim gramática normativa. Eu tenho que dar pra eles... Então começa lá no artigo e vou. E eles têm essa visão por quê? E aí eu fico me perguntando: por quê? Deve ser a formação que ele teve, que aula de inglês era aula de gramática. Por quê? Porque dando aula de gramática - aí eu vou fazer algumas especulações – eu encho a lousa de coisa, o aluno copia e presta atenção. Ou, é regra, eu decoro, domino e passo aquilo pra ele acabou. Não sei, entendeu? De onde vêm essas crenças aí eu não sei. Então, esse reculturar, como é que eu posso dizer? É mais ou menos o que a gente está fazendo, ou seja, a gente jogou a gramática fora? Não, a gente não jogou a gramática fora. Só que o nosso foco, a nossa visão de língua é o quê? A gente tá usando a linguagem como um instrumento, uma ferramenta a mais de ação no mundo. Então quando a gente propõe lá, sei lá, pega o texto e vou discutir lá, assuntos n’s: saúde, educação, religiosidade, dogmas, eu tô pensando o quê? Como um cidadão que vive em um mundo que está aí à volta dele, que ele também é agente nesse mundo. Alias, ele é agente – paciente porque ele é influenciado, mas ele também influencia, ou seja, essa via aí de mão dupla. Eu fico imaginando que essa nossa tentativa, esse nosso trabalho é uma tentativa de reculturação. Ou seja, quando a gente propôs, por exemplo, que eles lessem aquele livro, que eles tiveram uma outra dimensão do que é saber inglês, a nossa tentativa eu acho que está muito nisso aqui – reculturação. Até que ponto ela funciona e até que ponto ela funciona e até que ponta elas se fixam I don’t know. Mas se a gente pelo menos plantar

sementinhas, na verdade é isso. “Teoria e Prática no Processo de Reculturação de Professores de Inglês”, isso aqui é muito legal por quê? Porque tem um monte de gente, um monte de professor que você for conversar ele sempre vai achar o quê? Teoria é só balela, a coisa só pega mesmo na prática. Como se as duas coisas fossem desmembradas, e, por mais que você não queira, a sua prática está cheia de crenças, de valores, de embasamentos nas teorias.

T100.Alexandre: Claro.

T101.Sirlene: Você não consegue existir, você não caiu um dia de uma nave extraterrestre, puf, e veio lá com jeito, aptidão, ou seja, as coisas que o Alexandre acredita. E isso é uma coisa muito complicada, muito professor vai dizer o quê? Que teoria e prática são coisas que não se misturam, certo? E isso é uma coisa... Por exemplo, quando eu vejo lá que vocês estavam trabalhando com a Maria Alice as teorias de ensino e aprendizagem, você vai ver que agora as coisas vão caminhar mais, por quê? Porque agora você tem essa dimensão. Não é? Então, quando você está dando uma aula de inglês, é o que eu falo: Você não pode julgar. Julgar no sentido assim: Isso é uma droga eu vou jogar fora. Isso é uma coisa que acontece muito. Então quando eu penso: Ah, aquela coisa do behaviorismo lá, de ficar condicionando a pessoa não tem nada a ver. Não tem nada a ver entre aspas, ou seja, tem certos momentos que você vai ter que fazer um monte de drills mesmo pra pessoa conseguir produzir algum tipo de som. Por quê? Porque é difícil. Tem palavras que... Nossa, nunca esqueço, não conseguia falar literature de jeito nenhum. Achava aquilo muito difícil. Mas foi o quê? O treino que me desbloqueou.

T102.Alexandre: Eu era com a world.

T103.Sirlene: Você falava word, era isso?

T104.Alexandre: A professora falou: Você vai pra casa e só vai falar a primeira sílaba - Wor, depois você vai falar o “l” separado, e depois o d. A semana inteirinha. A semana que vem quero ouvir. Aí eu consegui falar separado. Aí: Essa semana quero ouvir mais rápido. Um pouquinho mais rápido, mas sem atropelar, você tem ouvir os três sons. Aí quando eu voltei na segunda semana conseguir falar. Mas olha, duas semanas pra resolver. Por quê? Porque não existe estrutura muscular na sua boca pra trabalhar.

T105.Sirlene: É, entendeu? Aí, olha: Transformação. Na verdade é transformar a ação do professor numa experiência de ensino, essa aqui é minha orientadora - a Ângela. Outro: Reflexões Sobre a Auto-Avaliação no Processo Reflexivo, ou seja, você se auto-avaliar: Como foi minha aula...

T106.Alexandre: Como que eu posso falar, você tem um jeito tão interessante, eu não gosto de falar hipnotiza porque eu não gosto de desse termo. Mas você faz assim, você calça todo mundo e pega. Todo mundo, todo mundo, você dá aula. Interessantíssimo como você consegue ter a turma na sua mão. E eu não sinto isso em outros. Não sei se é porque eu estou acostumado com outros tipos de pessoas com outros tipos de propósitos. Nem sempre dá certo, porque tem gente também que não quer aprender. Tem gente que acha que aprender é uma responsabilidade do professor, é o professor que me ensina. Eu falo: Não, é o contrário. Não é os dois, eu joga a bola pra ele pra ver se ele se mexe. Cadê o seu dicionário. Ah eu vou fazer uma agendinha pra anotar vocabulário. Eu já ouvi milhões de falas dessas, então eu quero ver no fim do mês. Entendeu? Então o que eu fiz pra cobrar? Eu já estou dando um programa de (...) pra turma, gratuito. Então eu quero a palavra, você tem que explicar como é a palavra. Então, se eu dou assim: tomate, uma fruta vermelhinha, redondinha, tudo em inglês bonitinho, o cara escreveu lá tomato. Ele vai até o dicionário copiar, colar, mas ele vai ter que saber falar a definição de tomato.

T107.Sirlene: Legal.

T108.Alexandre: É. Tá ficando muito bacana. Então nós vamos ver lá uma palavra pela primeira vez, tal, pega vai lá ver. Então o que é isso ... A pessoa junta umas 20, 30 palavras no mês e trás a proposta pra eu fazer. Esse que é o desafio, deixa ver se o Alexandre tá sabendo. Aí eu trago prontinho, a gente discute. E eu vou querer ver como ela pensou. Claro quando é substantivo, tudo bem. Isso é só um jeito de trabalhar vocabulário e aí o vocabulário não tá solto. Não é assim small sinônimo little. Não, fala um pouco disso.

T109.Sirlene: Entendi. Então, olha, isso aqui é a cara do Alexandre: “O Ensino da Pronúncia do Inglês Numa Abordagem Inflexível. Isso é a cara do Alexandre. **Alexandre:** É.

T110.Sirlene: “O Papel do Multiplicador”.

T111.Alexandre: Esse eu gostei. Esse eu preciso aprender.

T112.Sirlene: É.

T113.Alexandre: É. Porque eu acho que o professor só consegue progredir se ele conseguir fazer isso várias vezes e ter vários retornos. Que nem o one minute...

T114.Sirlene: One minute paper.

T115.Alexandre: O one minute paper é exatamente o que vai me regular. E eu preciso começar a trabalhar com eles essas coisas.

T116.Sirlene: E não só pra você, mas eu sempre penso na transposição. Eles como professores. É tão grande Ale, acho que eu vou tirar xerox dele então.

T117.Alexandre: Não teacher, nós estamos conversando, eu achei interessante.

T118.Sirlene: Mas é que é assim, eu sempre penso no que eu vou fazer com você e no que a gente pode fazer com eles. Então, por exemplo, segunda-feira eu acho que é um dia especial porque é o nosso dia, é o dia dos professores. E eu queria sei lá...

T119.Alexandre: Você já tem algum tema?

T120.Sirlene: Não, eu não pensei em nenhum. Vamos ver os outros. "O Papel do Multiplicador".

T121.Alexandre: Esse aqui é fácil. Eu acho que todo mundo já se conscientizou um pouco, teoricamente.

T122.Sirlene: É.

T123.Alexandre: É. Teoricamente.

T124.Sirlene: Tá. "Reestruturação e Reculturação no Trabalho com o Texto e a Gramática".

T125.Alexandre: Esse eu acho importante pra eles. E pro professor também, o professor tem um feedback aqui. Porque o que você disse? Você disse que esse querer se não for verdadeiro, ou seja, tem que reestruturar o seu conceito de querer. O que você acha do que eu falei? Você acha que é isso?

T126.Sirlene: Acho legal.

T127.Alexandre: Que nem o Jacobs, naquele livro Como Não Aprender Inglês, ele fala assim: Você quer aprender inglês? Então tá. O que você acha que você tem que fazer para aprender inglês? Então, o que eu pedi numa turma numa empresa aqui? Eles falavam: Ah, eu tenho dificuldade. Mas dificuldade em quê? Aqui, aqui, aqui.

T128.Sirlene: Eles já mostram os pontos fracos.

T129.Alexandre: Agora eu quero que vocês escrevam o que vocês acham que devem fazer para vocês mudarem essas coisas. O que eu tenho aqui? O comprometimento.

T130.Sirlene: Certo.

T131.Alexandre: Agora eu tô com a faca e o queijo pra colar neles. E outra, isso deu tão certo, fazer esse trabalho, que eles estão com uma outra postura em sala de aula. Tanto pra falar, porque eu falo assim, na primeira dificuldade vocês vão para o português. Então é assim, eu quero um péssimo inglês, mas é inglês. Se você quer o meu lápis emprestado, pra você se fazer entender em inglês... Entendeu. E deu muito certo. Porque é assim, a insistência nessa mudança. E no meu entendimento essa é a recultura. Ou seja, não é só gramática, não é só a aula, não é só o pagamento no fim do mês, não é só o professor dito por tantas pessoas que o cara é bom. O professor é bom e você? Quantas vezes você foi no dicionário? Quantas vezes você tentou falar excuse me.

T132.Sirlene: "Investigando as Representações que o Professor de Inglês da Rede Pública Faz de Si Mesmo". Ou seja, qual a visão que ele tem dele, entendeu? Como se o professor fosse se olhar no espelho e fosse falar o que ele acha dele. Quais as representações dele: Eu sou professor de inglês numa escola pública.

T133.Alexandre: Deve ser muito interessante.

T134.Sirlene: É. Entendeu? "O Processo Reflexivo e a Tomada de Consciência do Professor Multiplicador – A Formação Contínua".

T135.Alexandre: Misturou não é teacher o 6 com o 8?

T136.Sirlene: É. Porque na verdade sem o processo reflexivo ele não vai se transformar em um professor multiplicador. Certo? "A Formação Contínua, Implicações Para a Formação do Professor Multiplicador".

T137.Alexandre: Parece que estão... É um seqüência do outro.

T138.Sirlene: É. Mais vamos falar com o Alexandre, o que ele mais gostou. Por quê? Porque eu acho assim, lógico, é que você está falando. Então pensar em auto-avaliação é uma coisa importante para mim o quê? Pra eu ter consciência, até de como eu me auto-avaliar. Ou seja, como eu faço essa auto-avaliação? Então o que eu tenho que pensar, como eu devo agir, porque é difícil, não é uma coisa fácil. Essa auto-avaliação não é uma coisa simples.

T139.Alexandre: Então, nos quinze alunos que eu tenho eu acho que uns quatro, cinco se sintonizam bem com o meu jeito de trabalhar, mas a maioria... Eu não sei o que falta. Mas eu sinto isso diferente em você. Você dá aula e eu talvez esteja esperando muito porque eu só consigo dar aula com quem eu tenho essa sintonia. Eu tô errado?

T140.Sirlene: Espera aí. Vamos repensar essa fala.

T141.Alexandre: Quando você dá aula você tem essa habilidade que eu acho maravilhosa, de simplesmente por o pessoal na palma da sua mão. Eu não sei como você faz isso, mas você tem. Você entendeu o que eu quero dizer. Você entra, no momento que você pegou o giz e falou para o pessoal: vamos lá.

T142.Sirlene: Everybody together, é isso?

T143.Alexandre: Eu percebo que o pessoal tem um respeito, muitos uma admiração, mas no mínimo respeito. Ou seja, eles sabem que quando a Sirlene vai falar ela falar uma coisa importante, uma coisa séria.

T144.Sirlene: Você não sente isso na monitoria.

T145.Alexandre: Porque eu não tenho um trabalho assim. O seu trabalho, apesar de estar ligado é um trabalho solto. Você trabalha assim, você não sabe o que vai ter na aula que vem. Não está solto para o aluno.

T146.Sirlene: Lógico, todo mundo já tem o material, mas ninguém sabe a cara que eu vou dar para aquilo.

T147.Alexandre: É. Como ela vai trabalhar? Mas, assim, você trabalha tão bem trabalhado que eu falo: Nossa, o que ela fez com isso aqui. Então quem deixou a aula legal? O professor. É assim que eu vejo. É claro que é uma reação, mas é uma reação dirigida porque quando o professor fala: Vamos fazer isso, ou vamos fazer aquilo. Então eu acho legal, super feliz esse jeito de trabalhar, que envolve as pessoas de uma forma que o resultado é só um...aprender. Que nem eles falaram: Ah eu tô inseguro. Eu falei: Não tem que ficar inseguro pra prova da Sirlene, estuda o que ela deu.

T148.Sirlene: Não foi tão trágico. Tem umas notas baixas. Mas, por exemplo, a Lígia, ela ficou com média, teve 6. Mas, ela mesma me falou que não teve tempo de estudar. Ela mudou naquele dia. Entendeu? Lógico, estudar não é só no dia, mas a gente vê o quanto a vida dela é corrida. Ah, só um parênteses, quando que a Lígia faz aniversário?

T149.Alexandre: Teacher, não sei.

T150.Sirlene: Ah, porque eu acho que a sala tinha por obrigação fazer uma big party pra Lígia.

T151.Alexandre: A Lígia vai querer fazer alguma coisa no fim do ano e eu não gosto de arrebanhar grupos.

T152.Sirlene: Não, pode deixar que eu quero saber e... A Lígia é muito mãe de todos, entendeu? Ela se ocupa de todos, ela cuida de todos. Então, por exemplo, aquela ida nossa ao teatro, ele fez vaquinha pra pagar pra um monte de gente que não tinha dinheiro. Ela é uma pessoa muito assim... É igual galinha com os pintinhos, ela quer por debaixo das asas. Então eu acho que a sala tinha que fazer alguma coisa pra ela. E eu posso ser até a mentora, porque eu acho muito legal isso nela.

T153.Alexandre: É. Eu não consigo encabeçar as coisas porque eu dou muito de cara com as idéias das pessoas. Muita gente não sabe nem demonstrar um obrigado. Então eu quero comprar uma coisinha pra ela e dar. Porque normalmente ela não trás pra mim, mas traz pra todo mundo. E às vezes, ela traz pra mim, mesmo sabendo que eu tirei, que eu fiz a xérox. Porque eu venho e tiro duas, dou uma pra ela e ela faz cópia pra todo mundo. Eu acho isso na personalidade dela uma coisa muito fantástica.

T154.Sirlene: Você sabe que teve aluno que não foi né. Pagamos e perdemos o ingresso. Aí eu briguei com ela, falei: Nada de ser cicerone de ninguém, cada um tem que andar com suas pernas.

T155.Alexandre: Essa foi a melhor fala e quem falou foi você. Porque é isso, e o PT veio aí pra por mais 30 milhões no caminho da ... eu achei muito legal o que você falou, brasileiro fica esperando muito. Vai lá tirar sua xérox, vai comprar seu livro, vai andar. Vai caminhar. A professora pediu o livro, segunda-feira tá aqui; agora, fica esperando. Bom, mas detalhe, eu vou descobrir. Se você achar o pessoal assim: "Mais um presentinho". Aí fala assim: "Quem quiser".

Anexo 9: Encontro de Formação do Monitor e do Pesquisador

T1.Sirlene: Eu fico muito decepcionada, mas ao mesmo tempo muito preocupada. Porque é aquilo que eu já ti falei, por mais que tenha um monte de gente ali que fale que não vai dar aula, se surgir a oportunidade de um concurso público, e ele puder fazer e entrar para dar aula no Estado, ele vai, entendeu? Então eu acho que são dois discursos muito antagônicos.

T2.Alexandre: E por que eles são antagônicos? Isso que eu trouxe no nosso último encontro. Porque no nosso encontro da segunda-feira tinha três alunos, mas três pessoas que puderam participar.

T3.Sirlene: Na monitoria? Só três alunos?

T4.Alexandre: É porque foi a semana que teve (...) e foi uma pena porque foi uma delícia de assunto. Nós falávamos sobre o trânsito e aí eu coloquei ali a história, o good driver e o bad driver. Quem são os good drivers e os bad drivers e aí fomos ver as causas. Nossa, mas nós descobrimos tanta coisa. Eu falei: Agora imagina você na frente de uma sala de aula e falar assim: “Quem de vocês conhece alguém que faz isso, que promove, que endossa, que age assim”. O pior é que hoje você está numa sala de aula você faz um trabalho e você aponta o dedo. Mas amanhã você vai, ou hoje mesmo, dependendo da turma. Se for uma turma de colegial, eles já estão bebendo, eles já estão se intoxicando. A pergunta era sobre (...) A última pergunta foi se ele não tivesse colocado a multa o pessoal teria usado o cinto? Aí todo mundo respondeu: Claro que não. Aí eu perguntei depois: “Foi legal ele ter forçado a barra?” Foi porque aquilo representou um monte de vida que deixou de ser perdida. Mas ele teve que ser ditador. Então não é legal ser ditador. Mas o povo é muito cabecinha. Talvez anos depois eles entendam a idéia.

T5.Sirlene: Ah, será?

T6.Alexandre: Eu fico pensando.

T7.Sirlene: A Ângela que é minha orientadora fala assim: “Não, mas pensa assim, se numa sala de cinquenta você conseguiu plantar, sei lá, três ou quatro sementinhas já é um grande trunfo”. Mas é desanimador, sabe aquela coisa uma andorinha sozinha não faz verão. Mas é um trabalho de formiguinha.

T8.Alexandre: Mas olha ajudou muito. Muitos falam assim: “Alexandre mesmo se não tiver eco não esqueça do seu propósito, porque no momento que você esquece os seus propósitos você deixa de ser professor. Então, ninguém entendeu, ninguém acompanhou sua proposta, tem certeza que é bom? Você está dando o seu 100%”? Relaxa. Ninguém entendeu. Ninguém acompanhou... Às vezes eu falo coisas lá na sala: “Pessoal é nossa professora, quando a gente era criança a gente ficava de pé para os professores, para os diretores, hoje a gente está os chamando de rígidos. Está fazendo abaixo-assinado pra tirar professor de sala de aula. Como se nós tivéssemos competência de avaliar aquele profissional com uma posição superior àqueles que contrataram em uma faculdade quase universidade. Então veja bem isso é humildade, arrogância, o que vocês acham?”. O pessoal fica assim... Eu acho que eles devem falar entre eles: “Ele é um super de um cdf”, entendeu? E não é nada disso.

T9.Sirlene: A gente percebeu nos questionários não é Alexandre que tem gente...

T10.Alexandre: Mas a vida é boa, ela põe a pessoa no lugar dela

T11.Sirlene: Agora essa última que você está falando que só teve 3 alunos foi segunda-feira passada? Por que o povo essa semana está tão ausente?

T12.Alexandre: Pois é, não sei professora, até comentei com o Agnaldo.

T13.Sirlene: Os que vieram são da sua sala ou da outra.

T14.Alexandre: Uma da outra e duas da minha. Mas a que veio da outra sala foi aquela bonitinha.

T15.Sirlene: A Marisa?

T16.Alexandre: Nossa ela fala, ela responde tudo em inglês, ela é uma graça. Eu e outros dois alunos, a irmã da Danúbia...

T17.Sirlene: Talita.

T18.Alexandre: Então ela falou várias vezes: “Agora vamos voltar a bola pra turma que está assistindo a aula”. Nós estamos fazendo um trabalho, quem é dentro de casa que teria que papel desse motorista? Olha o resultado: “Esse tipo de motorista provoca o quê”? E entramos numa série de questão, sobre carta comprada. Usei aquela sua idéia de: “Arranca mais deles, deixa eles participarem mais”. Teve gente que falou que foi o melhor encontro. Foi super legal, eu até queria falar de um texto para semana que vem, porque eu tive umas idéias e até pensei em anotar. Eu pensei em falar sobre esse texto, você conhece?

T19.Sirlene: Não.

T20.Alexandre: É uma professora que assinou como anônima e ela escreveu que ela dá aulas no Texas, ela cresceu lá e hoje ela não quer que os filhos aprendam nessa escola.

T21.Sirlene: É aquele que você havia me falado.

T22.Alexandre: Então eu quero ver umas coisinhas pra ver como eu vou deixar de novo crocante porque eles gostaram da idéia. Então, porque a idéia do que eu li do seu texto...

T23.Sirlene: Ah é vamos lá, vamos falar do texto depois a gente vem pra cá.

T24.Alexandre: O texto estava dizendo que a gente tem que buscar a (...) é isso? Vamos resumir assim. Você quer avaliar o trabalho, você quer dar uma olhada na sua aula, você tem que ver o que você vai trazer, pra quem você vai trazer e principalmente como.

T25.Sirlene: É, e onde você quer chegar não é? Quais são os seus objetivos.

T26.Alexandre: Então eu tentei utilizar essa estratégia no último encontro e eu acho que deu super certo. Não sei se foi só o assunto que foi muito legal.

T27.Sirlene: Mas eu posso falar? Esse é o tipo de assunto que dependendo da abordagem é bem chata. É o que eu estou te falando. Esse é o tipo de assunto que um monte de aluno poderia torcer o nariz, mas o jeito que você trabalhou foi legal.

T28.Alexandre: Porque é muito fácil para o aluno ficar naquela posição de juiz. Assim: as pessoas bebem, o governo deixa vender carta, quer dizer, todo mundo não presta e eu sou uma vítima na sociedade. Essa é a posição mais cômoda. Agora, e você não pode fazer nada? O que você pode fazer na sala de aula? Eu perguntei pra eles. Eles demoraram um instante assim daqui a pouco começou que nem pipoca. Você pode falar pra eles: Poxa mamãe não pára em fila dupla. Dentro da sua casa, valorizando a idéia. Isso na minha casa, a minha mamãe. Aí a Talita falando: Então será que não tem um jeitinho de você falar pra ela "Mamãe será que eu posso pedir pra senhora, pensa um pouquinho no direito dos outros, quem está passando nessa rua com pressa, tem uma emergência. Vamos sair quinze minutos mais cedo. Posso dar umas idéias pra ela." E às vezes eu tentei pegar o problema da Talita e deixar uma outra moça dar umas soluções. Ou seja, o que os alunos dentro da sala de aula podem fazer para diminuir esse quadro.

T29.Sirlene: E aí na hora da discussão como é que você fez com a questão do inglês? Isso foi um break só em português. E aí você tentou resgatar, puxar algumas coisas?

T30.Alexandre: Não, porque o texto era bem assim: a importância de usar o cinto de segurança pra salvar vidas, basicamente. Aí teve 8 perguntas, aí eu perguntei: "Você acha que os pedestres do Brasil caminham nas calçadas da mesma forma que eles dirigem? Ou eles se comportam nas calçadas, mas não se comportam no trânsito? Ou o oposto? Justifique. Eles falaram: "Não são ruins na calçada e são ruins no trânsito". E é verdade. Olha aqui na faculdade, olha aqui na frente, você como aluno tem que andar dentro da BR se quiser pegar seu carro no estacionamento porque os carros estão todos em cima das calçadas. Um aluno de uma faculdade, isso não pode. Será que nós não podemos pedir para os nossos pais? Nós temos que mudar esse comportamento. Só muda quando vem o cara do trânsito. Aí eles saem.

T31.Sirlene: A única dor humana é a dor do bolso.

T32.Alexandre: É aí tem a história do Maluf que pois a multa. Aí eu falei: "É mesmo, na frente da faculdade, um centro de educação tem que ser exemplo". Mas não, o pessoal vem buscar o filho num centro educativo e tem um comportamento horrível porque é um mau exemplo. Pra quem? Pra toda a cidade. Porque é bem numa BR, todo mundo passando por aí. Então é feio, é ruim e é um risco. Quanto tempo vai antes de a gente ter uma menina, um menino atropelado pra dizer: Olha não pode mais pôr carro na calçada. Poxa, demorou hein. Eu estou aqui a quase três anos, você não anda aqui. É chato. Então, aí o pessoal Teve muito "é mesmo". Coisas assim que eles falaram: "Puxa não tinha pensado nisso".

T33.Sirlene: Entendi.

T34.Alexandre: Eu achei legal, eu acho que é por isso que eles gostaram de poder pegar isso e transformar em elemento de sala de aula.

T35.Sirlene: Agora por que você acha que o povo não veio.

T36.Alexandre: Ah professora eu estou usando minha bola de cristal mesmo, eu acho que é uma coisa assim... Eu nunca vi isso. Nunca vi depois da semana de letras o pessoal sumir em massa. É a primeira vez professora em nossos semestres aqui. Porque a semana inteira a sala está vazia, você viu?

T37.Sirlene: Vi.

T38.Alexandre: E hoje é sexta-feira pra variar.

T39.Sirlene: Xi então não vai ter gente pra apresentar?

T40.Alexandre: Mas nem com trabalho da Maria Alice para apresentar. Ela já passou para a outra semana tentando dar uma chance para o pessoal e não deu jeito. Ela falou: "Olha não posso mais porque já estamos atrasados". Mas ela tenta da melhor forma resolver. Ela é tão equilibrada. E o legal dos combinados, eu

achei super legal. Se sabe o que é o professor no primeiro semestre, na primeira sala de aula falar: “Olha turma vou passar aqui todo mês pra ver como vocês estão com os combinados”.

T41.Sirlene: Eu não fiz, não quero responder nada, na nossa turma funciona muito bem. Mas mesmo assim ainda tem. A Cristiane ontem entrou e saiu da sala de aula não sei quantas vezes, já estava incomodando. Sei lá às vezes está com um problema de saúde. Mas eu olhava pra carteira ela não estava, daqui a pouco voltava.

T42.Alexandre: Nossa, eu nunca na minha vida tive esse comportamento. Primeiro que eu não consigo entender, eu me sinto tão sem graça eu peço licença pra dar uma saidinha que preciso resolver alguma coisa. Mas eu fico com muita vergonha. Normalmente é um motivo muito bom pra eu sair. Agora esses meninos saem e entram dez vezes.

T43.Sirlene: Mas na nossa turma até que eles ficam, não tem entra e sai.

T44.Alexandre: Aí tem aqueles alunos que não participam muito então tem que ter uma estratégia para incluí-los. Tem que ter uma estratégia muito bonitinha. Ou seja, quem fica mais à margem da aula? É aquele pessoal lá do fundão. O Josiel outro dia, até falei com ele, qualquer coisinha que ela fala: “Então conforme o Avelar falou”, assim incluindo aqueles que estão mais exclusivos. Não que são exclusivos, mas que poderiam se sentir exclusivos. Tenta inseri-los no contexto da aula, então todo mundo fica ligado na aula dela. E é uma aula difícil porque ela fala das coisas de um jeito que só rola na aula dela. E ela fala as coisas com tanta... sabe quando você não julga. Você fala uma coisa lá sobre a sua fé. “Mas quem disse que o padre não tem essa intenção de falar? Só pra você pensar.” E a pessoal delira: “Não é assim.” Na nossa sala já tivemos um casal querendo defender Jesus segundo a Bíblia. Aí ela falou assim: “Espera aí Jesus é Jesus, bíblia é bíblia”. Aí eu puxei um gancho legal, sabe assim quando você é feliz em uma colocação.

T45.Sirlene: Foi na hora certa.

T46.Alexandre: Foi e o pessoal: “Foi mesmo não é, porque a bíblia foi manipulada, vem sendo”. Tem um livro chamado Reflexões de Temas Bíblicos. Você pega a bíblia de cem anos pra cá e vê como eles mudaram as coisas dentro da bíblia. Você pega a bíblia antiga e a nova. A mais fiel é a dos Mórmons, mas eles tem uma (...) que explica, mas do jeito deles.

T47.Sirlene: Querendo ou não tem interesses não é?

T48.Alexandre: Sim. Você dá aquela pinceladinha, mas aí quis dizer tal coisa.

T49.Sirlene: Entendi. Mas, no que você acha que esse texto aqui ti ajudou pensar em auto avaliar... Ou seja, em pensar na sua aula, na sua prática, na sua atividade? Porque lembra que você falou pra mim que você achava difícil. Ou seja, esse refletir, esse pensar do avaliar. São aquelas perguntas que eu sempre ti faço né. O que fiz? Por que fiz? Se tivesse que mudar mudaria por quê? O que eu mudaria? Porque na verdade é isso. Quando você sai da vivência e vai para a avaliação aí você vai pensar assim: Bom, planejei isso. Aí o que aconteceu? Aí você descreve. Olha, nesse momento eu fiz assim, por causa disso, disso, disso. Aí eu acho que isso funcionou, aquilo não funcionou, não sei que lá. Olha foi muito melhor do que eu pensava. Ficou muito aquém do eu imaginava. Foi em cima da medida. Se eu tivesse que dar aquela aula de novo? Ah eu mudar isso, eu ia fazer aquilo. Na verdade esse é o processo de reflexão. Se você pensar a reflexão tá muito ligada a quê? A avaliação. Então é você parar e pensar: Bom... Uma vez eu escrevi um artigo sobre isso. Eu acho o processo de refletir muito dolorido. Por quê? Porque, não sei se é porque eu tenho mania de perfeccionismo. Você sempre quer o melhor.

T50.Alexandre: Por mais legal que a turma ache que tenha sido o encontro você sempre pensa: Podia ter feito isso ou aquilo.

T51.Sirlene: Eu acho, ser um professor que se auto avalia, refletir, ou seja, até que ponto a minha aula melhorou aquele sujeito como cidadão, ampliou os horizontes dele?

T52.Alexandre: Eu acho que tá ficando mais claro. Então a proposta do encontro é assim: Eu estou tendo, por esses encontros, exemplos de como eu vou trabalhar alguns temas usando inglês, e por meio desse inglês conseguir atingir temas muito importantes que estão fazendo o povo, a sociedade de um modo geral sofrer. Ou seja, eu não criar mártires dentro da sala de aula. Eu vou criar pessoas com um grau de consciência que pode mexer um pouquinho lá na estrutura dos conceitos éticos e morais da própria casa. Então, eu achei muito legal, e as pessoas estão acompanhando esses propósitos. Isso eu achei legal e o texto, como foi um texto que me chamou a atenção porque (...) Assim o texto falava daquilo que eu estou procurando. Foi assim, eu dei a cara a tapa porque... E a pessoa mostrou, achei até interessantíssimo porque ela embasou de várias formas diferentes as teorias.

T53.Sirlene: Sim.

T54.Alexandre: Eu acho isso, eu acho aquilo, mas fulano pensa assim, baseado em tal coisa. Então, houve um embasamento.

T55.Sirlene: É tem até análise das aulas. Ela dá um roteirozinho. Então, qual o objetivo da aula? Então, o que levou você a chegar a essa conclusão? Então, por exemplo, se a gente pensar nessa aula que você deu. Então, se você pensar: Qual o objetivo da aula? Pra nós que somos professores de inglês o nosso primeiro objetivo é o quê? Ensinar a língua inglesa. Mas no nosso caso nós estamos ensinando a língua inglesa, mas também usando a língua inglesa como uma ferramenta, um instrumento para o quê? Pra que eles pensem, discutam, reavaliem aí o quê? Questões...

T56.Alexandre: Questões em si que estão (...) do texto, eu achei fantástico. É como se você achasse uma janela pra cavoucar tudo que precisa ser cavocado. Eu achei lindo. E por exemplo, como no semestre que vem não vai ter mais inglês, mas vai ter turmas novas...

T57.Sirlene: Não, tem sim. Vai ter Língua Inglesa 6 e Metodologia do Inglês, yes.

T58.Alexandre: Então, turmas novas que estão chegando, aqueles que quiserem trabalhar com monitoria explorar esse filão. Porque é muito bom que quem esteja se formando aqui em licenciatura saia daqui com um: "Puxa o que vou fazer! Eu vou ser um monstro na aula de inglês!" Mostra assim que você é enorme. Eu acho, tem uns professores aqui enormes, a gente pensa assim: Que aula que o cara dá! São pessoas que chacoalham sua raiz em todos os sentidos. Então eu acho... Eu não gosto de elogiar na frente da pessoa, mas falar a verdade também eu não acho que é (...) você trabalhar a matéria com know how e com um tema excelente de base. Que legal. Então, por exemplo, quantas vezes você trouxe textos, o próprio exemplo do Frankenstein.

T59.Sirlene: Sim.

T60.Alexandre: Eu acho legal. O Navarro, a própria Rita de Cássia. Então eu falo gente, que turma legal. A própria Maria Alice, ela dá uma aula legal. Mas o pessoal está com medo, por quê? Quando ele exige eles estão achando que ela está sendo tirana. Não. Ela está querendo se aperfeiçoar.

T61.Sirlene: É lógico.

T62.Alexandre: Então, o que acontece: quando você mostra você é um monstro e quer fazer picadinho de mim. Ela fala: Gente, não. Todo mundo pensa assim? Mas eu não podia falar nada. Estava todo mundo arisco ali. Eu já falo: Olha professora, eu tive tempo pra estudar, eu posso fazer comentários, mas ainda não é meu.

T63.Sirlene: Entendi.

T64.Alexandre: Eu tenho noções do assunto, dá pra comentar, mas eu não... Sabe, você não viveu, não houve práxis. E ela quer que você fique mais á vontade. Eu não sei o que falta pra gente ficar mais à vontade. Porque... Na verdade o pessoal está brigando com esse jeito dela.

T65.Sirlene: É que na verdade tem que pensar o quê? É toda uma vivência não é? Sabe o que é? Então é assim: se você for ler Vigotysky, vamos pra teoria. Então tem coisa que ela usa o senso comum, ou seja, que ela passa a fazer parte de você porque tá ali na vida cotidiana, então vamos chamar isso de conhecimento cotidiano, são coisas, regras básicas que a gente tem pra viver no nosso dia-a-dia. E aí quando você vai falar em conceitos, em teorias, o que acontece? Isso aí o próprio nome já diz são conceitos teóricos e é uma coisa o quê? Que você lê, você entende, mas você ainda não internalizou isso. Isso ainda não faz parte de você. Então é como se você... Você ainda sente assim: o texto é o texto e eu sou eu. Eu estou tentando estabelecer uma nova ponte com ele, mas eu sinto que ainda tem buraco, ainda tem pedra no meio do caminho dessa ponte. Entendeu? Porque vocês não internalizaram ainda esses conceitos. Quando esses conceitos estão internalizados eles já fazem parte de você. É por isso que o povo está sofrendo muito.

T66.Alexandre: Mas eu não acho que é isso que ela queira.

T67.Sirlene: Agora, uma coisa é certa, aí a gente vai voltar pra formação como um todo. Então assim, por exemplo, se a gente fosse avaliar a nossa monitoria, uma coisa que a gente já discutiu várias vezes. Então a gente podia pensar assim: Vamos criar dentro da monitoria um momento para let's talk. Então vai ser um conversation class. Só que aí Alexandre, eu encontro o que me move, o que me faz pensar que, por exemplo, na monitoria a gente trabalha aí com quê? Com textos, a escolha desses textos é sempre com uma preocupação de estar trabalhando, igual você falou, com problemas, com coisas da nossa vivência, com questões que você fica assim, se debatendo, sofrendo. Você não consegue entender o que se passa na cabeça do outro e por que essas coisas te afetam tanto. É justamente a questão de ser um cidadão que compartilha um momento, um local com outras pessoas e que nem todo mundo tem a mesma visão de como deve ser esse compartilhar. Então, quando você fala isso pra mim, que o pessoal tá engatinhando, tá patinando, eu vou ti falar: Grande parte do

problema está sabe aonde? Deficiências homéricas na leitura, entendeu? Então essas pessoas não conseguem ler isso aí e ter uma capacidade de...

T68.Alexandre: De internalizar?

T69.Sirlene: Não, nem é de internalizar ainda. Porque internalizar vai demorar um pouquinho. Que é justamente isso que a professora quer, é um processo, vocês estão a caminho de.

T70.Alexandre: Tá.

T71.Sirlene: Só que nesse processo, aí tem um monte de gente que está sofrendo, aí entra em choque, entra em embate, por quê? Porque: primeiro, ele tem problemas sérios de leitura; segundo, ele não se predispõe, não está a fim, não quer muito digerir isso aí, entendeu? Ele queria que fosse assim, tipo uma história em quadrinhos. Você lê lá rapidinho, ah o que aconteceu com a Chapeuzinho Vermelho? Ah, se rebelou e a matou a vovó, sei lá. Queria uma coisa assim, entendeu? E não é isso, é um texto teórico, ou seja, se é um texto teórico o que acontece com todo texto teórico? Você vai lá, tudo que a humanidade já fez, etc. Por exemplo, só de ler isso daí – letramento, o que vem à minha mente? Porque antigamente não se falava em letramento. As pessoas falavam assim: Fulano já está alfabetizado ou não está? E vai você vai vendo os problemas que vão acontecendo na sociedade, por exemplo: Um cara que conseguia assinar o nome era considerado alfabetizado, ele não consegue fazer mais nada. Ele não consegue ler essa página aqui desse livro, ele não consegue ler uma placa de trânsito, porque ele demora tanto pra ler que já passou. Mas só de assinar o nome ele era considerado alfabetizado. Então, por exemplo, o termo letramento é um termo que surge de um tempo pra cá, certo? Ele não existia antes. Então você vai ver a base, a formação, essas pessoas, você pega o Laércio da sua classe, pega a Tereza, o Agnaldo, o Agnaldo é um cara que nunca passou pelo banco da escola. Entendeu? Ele mesmo falou isso.

T72.Alexandre: Certo.

T73.Sirlene: Aí o que acontece Alexandre, o pessoal não consegue ler, nem digerir; não é internalizar não. Eles não conseguem entender, entendeu? Então, quando você fala pra mim que eles estão achando a professora é um monstro, que a professora quer acabar com eles, não sei que lá, esse é o problema, entende?

T74.Alexandre: Eu acho que eles jogam toda a aula na lata de lixo ao invés de perceber ...

T75.Sirlene: Ao invés de pensar assim: É um processo e eu estou nesse processo, pra eu sair ganhando eu tenho que fazer parte dele, eles preferem se colocar numa posição de vítima: Olha, eu não dou conta, eu não tenho tempo, eu trabalho, eu tenho filho pequeno.

T76.Alexandre: A Tereza, a Tereza é a rainha do (...). No momento que ela falou: Olha eu estou na sua terceira aula e não estou entendendo bulhufas, o que ela está dizendo? Ela está dizendo: Eu estou tocando as notinhas, mas ainda não consigo perceber a música que você quer que eu toque. É isso que ela tá tentando dizer. Mas é isso que eu quero.

T77.Sirlene: Agora, eu posso ti falar? Isso é uma coisa que você vai mexer com várias coisas sobre a educação. Então, por exemplo: Se você olhar ali para a nossa sala, você tem uma diferença muito grande de faixa etária. Então, tem muita gente ali que, como foi o processo de educação dele? Ele sempre foi considerado o recipiente. Então o professor era tudo, o professor chega, dá a aula, tudo prontinho, ele é um recipiente; encheu? Vamos tampar, acabou a aula de hoje. Agora: primeiro o cara tá numa faculdade, segundo essa discussão de conceitos, precisa dessa discussão. Porque se você não tiver essa discussão é o que eu estou ti falando, a pessoa não vai se apropriar, não vai internalizar essas coisas. Porque as muitas vezes que falam é justamente o alicerce do trabalho. Então, fazendo uma analogia, por que você quando olha lá para a monitoria você sente essa riqueza? Por que primeiro, a gente está falando de temas, de coisas que fazem parte da vida dele. É que de repente, como você falou, você colocou good drivers e bad drivers, de repente você propôs um desafio assim pra ele: O que será que faz um cara um bom motorista ou um mau motorista? Só que ele nunca pensou, ele nunca parou pra pensar nisso. Tanto é que pelo que você está me dizendo, eles vão buscar aí raízes que você nem imaginava. De repente eu vou olhar pra dentro da minha casa e vou ver que a minha mãe faz isso, entendeu? Agora, no caso aí o que acontece? Você está trabalhando com um texto, ou seja, ele é teórico e se a pessoa nitidamente não tiver aquela predisposição - eu quero, não vai fazer, entendeu? Outra coisa Alexandre, estudar é um processo muito solitário, é um processo cansativo, só que é uma coisa do indivíduo, é o que eu falei, você pode ser milionário, trilhador, não tem lugar nenhum que vende conhecimento. Não tem lá um chip, uma coisa que você compra e põe na sua mente, entendeu? Então é uma coisa do indivíduo, ele tem que querer, ele tem que ir atrás. E isso eu acho que é uma coisa muito complicada.

T78.Alexandre: É verdade. Eu sinto problemas com a turma particular de inglês. Porque eles vão, poucas pessoas se movem. Então chega um ponto que você fica assim: O que é que houve? Eles falam assim: Estamos ficando desanimados. Outro dia eu falei assim: Vocês estão ficando desanimados? É só falar que eu

não venho mais. Quer dizer, são tudo adultos, trabalham em empresa, na empresa também você não faz o quer. Primeiro eu puxei a orelha deles, aí na outra aula eu falei assim: Vocês sabem o que quer dizer curso de speaking? Não é conversation que vocês querem? Vocês têm que falar.

T79.Sirlene: Não tem como ligar um gravador dentro da barriga deles pra sair uma voz do além né.

T80.Alexandre: Agora você vai falar o quê? Você preparou a matéria? Você leu a unidade? Você trouxe as suas dúvidas. Você veio com ansiedade pra querer dividir? O parceiro falou alguma coisa você: É mesmo né. Concordo com o fulano ou, eu não concordo professor porque tal coisa. Cadê sua participação no conversation. Então mostrei pra eles, vocês podem concordar assim, vamos fazer uma (...). Quer discordar? Vamos fazer discordar assim. Mostrei vários caminhos mostrando o que o conversation promove.

T81.Sirlene: Isso que você está me falando está me dando luzes e ao mesmo tempo eu estou vendo problemas. Porque no semestre que vem vocês vão ter metodologia, ou seja a prática de vocês, vai ser metodologia de língua inglesa. Então é óbvio que vocês vão ler o quê? Textos teóricos. Eu vou ter que ter um super cuidado pra achar aí textos que tratem sobre o que eu quero falar em português. Então eu já estou até vendo. Agora, uma coisa que a Maria Alice podia fazer pra ajudar é mais ou menos fazer um roteiro de leitura, entendeu? Um roteiro assim, ela lança umas perguntas que o cara vai ter que ler o texto procurando responder essas perguntas. Isso ajudou muito. Se você que conversa com ela está sentindo esse problema, podia ser uma coisa a sugerir, entendeu? Porque olha, esse: leiam para a próxima aula e me apresentem... o pessoal tá... Acho que é isso. Agora vamos falar do nosso textinho aqui?

T82.Alexandre: Vamos.

T83.Sirlene: Você falou que tinha algumas sugestões, este é o de segunda né?

T84.Alexandre: É, eu dei segunda. Ela escreveu, eu dei o feedback, ela escreveu de novo, e outra pessoa escreveu. Você quer dar uma olhadinha?

T85.Sirlene: Quero.

T86.Alexandre: Porque a idéia é assim: ela apresentou, alguém não concordou, ela replicou e escreveu sua opinião.

T87.Sirlene: Aqui ela fala que é recente. (Sirlene lê o texto, mas não é possível captar a fala)

T88.Alexandre: (Também faz comentários sobre o texto, mas em tom de voz muito baixo, o que não possibilitou captar a fala).

T89.Sirlene: Está vendo, isso é uma coisa que na hora da discussão tem que chamar à atenção, porque no Brasil quando se fala subúrbio todo mundo pensa que é uma região mais pobre, em inglês é diferente. Esse texto vai dar muitas discussões, muita. Eu lembro que você falou que não dava pra trabalhar com eles porque o mesmo não acontece aqui. Mas eu acho assim, não vem tudo prontinho. Primeiro, deixa eu ver como a gente podia pensar em começar essa discussão. Primeiro tenta tirar coisas deles do tipo: se alguém ali morava em uma cidade e teve que mudar pra outra cidade quando era criança porque o pai foi transferido, alguma coisa assim. Então, de repente tem gente que tem que mudar de cidade, tem que mudar de estado, às vezes tem que mudar de país. Entendeu? Porque aí vai se assemelhar um pouquinho, lógico ali é o contexto dela, ou seja é a terra dela e tal. Mas o que acontece? Você imagina isso. Então imagina que o cara morava lá na Bahia e aí de repente o pai dele é militar e foi transferido aqui pra São Paulo.

T90.Alexandre: O que é muito comum né.

T91.Sirlene: Isso. Super comum. E aí ele vai morar num bairro tipo, aqui em Taboão e vai para uma escola. Então, ele lá com aquele sotaque baiano, carregado, não sei que lá, entendeu? Só pra você fazer alguma analogia. A mesma coisa é um cara que mora aqui e sei lá, de repente o pai dele é transferido lá pra um país da África. Só pra você pensar em coisas. E aí eu acho que você deve ir para o texto. Esse texto aqui vai dar muita discussão. Posso ti falar. Por um lado eu acho ela super preconceituosa. Por outro lado eu entendo a preocupação dela porque os brancos que são minoria, e eles são muito... Não foi na sua sala, foi no Letras 4. Alias, quando tiver gente do Letras 4, no Letras 4 a gente trabalhou hap e hip hop. E aí eu assisti com eles a aquele filme que é com o Eminem, aquele cantor de hap, só que ele é branco. E aí ele vai pra lá, é como se fosse uma disputa, porque hap é muito repentistas né. E ele vai pra um desses concursos lá, só que o lugar só tem negão. Aí o cara que é amigo dele que é um negão apresenta ele, o pessoal olha aquele branquelo, parece um alemão. Ele não conseguiu nem cantar, entendeu? Aí depois, no final do filme você vai ver que ele se dá bem. Ele consegue e tal. Mas, o que acontece? Estou só ti fazendo uma ponte aí porque eu consigo enxergar dois lados na história dela, entendeu?

T92.Alexandre: E tem dois lados.

T93.Sirlene: Ela tem uma fala carregada de preconceito, mas ela que é uma escola decente, e tal. Agora, por outro lado eu consigo entender que ela tem medo que os filhos dela sejam motivos de chacota, deles

serem discriminados, por quê? Porque eles são a minoria por serem brancos, entendeu? E olha, esse assunto aqui Alexandre, você está com a faca e o queijo na mão. Você viu o que aquele homem lá, o cara que estudou o negócio do DNA, o James Watson falou ontem? Eu estou com o texto se você quiser eu mando pra você. Ele ia fazer um speech numa universidade. Só que ele fez uma declaração pra um jornal inglês, sabe o que ele falou? Que os negros são inferiores intelectualmente falando, em relação aos brancos, ele já trabalhou com negro sabe disso. Nossa, deu um bafafá. Aliás, hoje eu discuti com a minha mãe por causa disso. Num certo momento ela quis dizer que ele tinha razão. Ah, eu briguei feio com ela. Falei, eu não acredito que você está falando uma coisa dessa. Por quê? Aí eu virei pra ela e falei assim... Porque ela quis dizer que como ele é o cara que estudou o DNA certo, ele é o pai lá da questão do DNA... Então ela quis dizer que geneticamente o cara conhece o branco e o negro. Ela quis dizer isso, que ele tem embasamento científico. Aí eu virei e falei: Mãe olha aqui, se nós nascermos e ficarmos lá no meio do nada, nós vamos ser nada. Pra desenvolver a inteligência de um cidadão você precisa de um meio sócio, histórico e cultural, isso vai fazer toda diferença na vida de um cidadão, de um indivíduo, entendeu? Então, você pode fazer esse gancho que vai ficar muito legal. Aí agora assim, extrapolando o assunto além do texto, você tem que lembrar, por exemplo, aquilo que eu já tinha ti falado, ele vai ser professor e ele vai entrar numa sala de aula onde ele vai ter branco, negro, amarelo, os asiáticos aí todos. Ele vai ter aluno super-dotado, surdo, cego, disléxico, parapléxico, tetrapléxico, gay, ou seja, que não toma banho, outros que tomam banho e passa perfume demais, ou seja, é tanta diversidade. Gente com mau-hálito, com cc. Então, eu acho que dá pra você trabalhar, só que assim ...

T94.Alexandre: Lembrar que tem dois lados.

T95.Sirlene: Sim. Tem que ter o cuidado de mostrar o lado dela mãe...

T96.Alexandre: Vamos nos colocar no lugar dela.

T97.Sirlene: Sim. Por exemplo, com os alunos do Letras 4 dá pra você fazer essa ponte direitinho, porque o filme que eu trabalhei com eles lá o *Eigh Mile* é muito isso. Porque naquele contexto o branco é minoria então o Eminem lá, ele é um branquelo que quer cantar hap, na hora que ele sobe todo mundo vaia. Tipo assim, o que você está fazendo aí coisa desbotada. Então eu acho que dá muito bem. E aí outra questão que eu vou ti falar, puxa deles, se de repente alguém tem uma experiência, olha quando eu criança meu pai teve que mudar de cidade ou de estado e de repente você cai de pára-quadras numa escola que você não conhece a comunidade, as pessoas, que é uma coisa mais ou menos, não é? Assim, uma analogia não é? E as respostas aqui?

T98.Alexandre: São muito legais. Olha como elas começam. Olha que interessante ela não achou que foi, e essa achou que foi. Essa achou legal, essa não achou legal.

T99.Sirlene: (Lê um trecho do texto)

T100.Alexandre: Então, como é que ela pode se colocando no lugar da outra....

T101.Sirlene: Você pode tirar coisas boas, ou seja, justamente por estar nessa diversidade aprender a respeitar e tudo mais.

T102.Alexandre: Uma coisa que eu acho interessante, tem um filme do Di Caprio que ele virou um falsificador impressionante. Ele começou a falsificar os cheques da companhia aérea e vender passagem e ficou milionário, ficou riquíssimo. Aí ele começou a falsificar cheques a ponto de comprar as máquinas que faziam os cheques para os bancos, um super falsário. E essa foi sua vida por vinte anos e a polícia atrás dele. Ele começou a falsificar os cheques das empresas aéreas. Então ele ia no banco ...

T103.Sirlene: Acho que eu já vi esse filme.

T104.Alexandre: Muito legal, olha o que acontece no final, ele vai preso e a polícia fala, tem um caso aqui que a gente não está conseguindo resolver, na cadeia, você quer ajudar a gente? Aí ele, ah é assim, a maquina funciona assim, aí pegaram o cara. Outro caso. Daqui a pouco: Olha eu tenho um convite pra você, porque você não vem trabalhar como agente, e ele foi trabalhar para o FBI. Então veja bem, não foi por um curso (...) Então olha que interessante, a gente tem que tomar cuidado (...)

T105.Sirlene: Mas você não acha que vai ficar legal? Eu vou mandar o negócio pra você, eu acho que é assim mesmo que ele chama James Watson. Eu li hoje quinhentas coisas sobre isso ainda tive que discutir com a minha mãe. Aí eu virei e falei assim: Não concordo mãe. Tem uns dois anos fizeram uma enquete mundial, se a gente tivesse que eleger o presidente do mundo, quem seria? Sabe quem que o mundo escolheu? Nelson Mandela. O que eles fez pela humanidade? Aí eu falei, ah mãe, só do homem ter ficado 28 anos preso por uma coisa que ele não fez é o fim do mundo. É óbvio. Ah eu já subi nas tamancas.

T106.Alexandre: Eu acho assim, eu não conheço a pesquisa e aí não gosto de assumir posições, mas vou arriscar. Supondo que geneticamente ele testou milhões, isso muda... Olha o comportamento de alguns

negros na sala de aula que coisa maravilhosa. São seres humanos que eu tiro o chapéu sim, independente da cor. Então é assim, vamos ser realistas, preconceito a gente tem que banir da nossa vida.

Anexo 10: Encontro de Formação do Monitor e do Pesquisador

T1.Sirlene: E aí, o que aconteceu semana passada e essa semana né, porque semana passada nós não conversamos porque foi feriado na sexta. E esse semana e semana que vem a gente não se fala de novo porque tem outro feriado não é? Por isso que eu pensei: Eu preciso falar com o Alexandre. Eu dei uma espreitada, saí com a mãe. Ontem eu fiquei um pouco chateada na sua sala.

T2.Alexandre: O que foi?

T3.Sirlene: Aquela hora, não sei o que é que foi...Ah, a hora do gravador, do CD Player que eu levei na aula. Que o Agnaldo falou: por que o som só fica aí? Aí a Cris: A professora só fica aí, pelo menos o som fica aqui. Você viu? Por causa do mesmo pessoal sempre ficar ali naquele lugar.

T4.Alexandre: Não, mas até aí ninguém troca de lugar comigo... Eu escolhi aquele lugar também não foi pensando no professor. Agora, eu achei ótima a sua colocação para aquele pessoal lá da música (...)

T5.Sirlene: Por quê?

T6.Alexandre: Porque a sua decepção foi verdadeira, só que você não se comportou de uma forma que eles se sentissem julgados. Você só se mostrou decepcionada com a postura do pessoal do fundo lá sobre a questão do homossexualismo.

T7.Sirlene: Ah sim, foi complicado, sei.

T8.Alexandre: Você se mostrou decepcionada e eu achei ótimo porque é aquelas coisas que marcam, você falou assim: Eu não vou agir de forma, não vou julgar essas pessoas, mas eu fico decepcionada como que pode hoje as pessoas terem essas posturas.

T9.Sirlene: E não foi só o pessoal do fundo: Isabela, Ismênia. Elas: Não acredito que a gente vai ouvir isso, olha essa foto aqui da capa desse álbum. Eu fique assim.

T10.Alexandre: Não, e a letra né. O alcance da letra.

T11.Sirlene: É.

T12.Alexandre: É aquela coisa né, às vezes eu vejo assim, o professor às vezes trás um reino para o aluno, mas o aluno quer continuar brincando de carrinho, de bolinha de gude, enquanto o professor traz um reino

T13.Sirlene: Eu não sei se você prestou atenção aquela hora que a gente tava discutindo vocabulário, aquela poesia, aquela hora que o cara fala assim (...). Aí eu falei: Olha, quando a pessoa está muito confusa, muito perdida às vezes é fácil de qualquer (...) levar ela pro caminho mais absurdo. Eu falei aquilo, **mas depois eu** fiquei pensando assim: Sirlene cuidado. Porque eu não sei se você já percebeu, mas na sua sala tem umas pessoas. A questão religiosa é muito forte.

T14.Alexandre: Eu acho ótimo você falar sabe por quê? Porque saem da faculdade com uma postura obcecada, então que pelo menos saiam com essas bases estremecidas. Eu vejo como um benefício.

T15.Sirlene: É lógico, uma pessoa tem que ter a capacidade de pensar, de refletir, de discernir.

T16.Alexandre: (Comenta algo em tom de voz sussurrado) Eu não estou olhando, você que diz que é, eu estou olhando o texto, me mostra no texto onde está isso.

T17.Sirlene: Mas, vários ali falaram que os dois eram gays, que eram homossexuais. Eu juro, nunca esperava que alguém fosse fazer uma colocação daquela. E também não é por aí. E daí se eles forem?

T18.Alexandre: Por isso que eu falei: A letra tá aqui.

T19.Sirlene: Deixa pra lá não é?

T20.Alexandre: É uma super letra. Você sabe que eu nunca tinha entendido essa letra até ontem.

T21.Sirlene: Não?

T22.Alexandre: Não. Eu sou super, super fã do (...)

T23.Sirlene: Eu também nunca parei pra ler a letra inteira e ver o que queria dizer. Eu também nunca tinha me debruçado sobre a letra pra ver o que queria dizer.

T24.Alexandre: (...) aí que eu fui ver como a idéia toda da música se completava lá embaixo. Então com o pessoal da monitoria eu sinto que houve um amadurecimento gradual e eles estão conseguindo se colocar de um modo mais solto.

T25.Sirlene: O que vocês fizeram semana passada?

T26.Alexandre: Semana passada nós conversamos, o Edson estava com uma pilha novinha. Nós conversamos sobre um monte de coisa, inclusive sobre um certo desencontro que aconteceu numa aula com você. Ele falou assim: A professora me falou que eu sou radical. Eu falei: As colocações da Sirlene nunca são pessoais. Eu não estou defendendo a Sirlene, mas veja do seguinte prisma: Faz sentido pra você? Independente de quem falou e de quem é você. Olha você, como você está se comportando, porque isso que é importante. Se você tiver coragem de se olhar no espelho. Aí ele tomou uma postura assim bem leve. Aí ele quis contar. Eu

falei: Então conta, como é que foi? Aí o que eu achei legal? Eu achei isso legal, porque no momento de contar eu falei: E aí o que você acha? Não é verdade, tem isso, tem aquilo. Tem um radicalismo em algumas posturas. Eu falei: Você está certo, mas você não está só certo.

T27.Sirlene: E tem outra coisa, eu falo pra ele: Edson você vai ser professor, se você falar isso numa sala de aula você corre o risco de amanhã ou depois ser processado por um pai. "O professor faz apologia ao uso das drogas". E aí o que você vai fazer?

T28.Alexandre: É uma mancha na sua carreira pra sempre.

T29.Sirlene: Se você acha isso a sua função como professor é mostrar um panorama geral.

T30.Alexandre: A realidade.

T31.Sirlene: Eu falei isso por quê? Com eles do Letras 4 nós estamos trabalhando com adolescência. Então tudo que a gente faz, tudo que a gente passa de trabalho está relacionado ao adolescente. A gente já falou de drogas, a gente já falou de cigarro, a gente já falou de bebida alcoólica. O texto dessa semana é "Violence..." E aí eu tenho que ter cuidado, muitos ali são pais e tal. E nós vamos fechar falando de depressão. E depressão não é só coisa de adulto, tem muito adolescente que tem depressão. E aí quando a gente trabalhou com as drogas, o primeiro texto que a gente trabalhou sobre as drogas foi o quê? Os efeitos benéficos e maléficos da maconha. Aí perfeito. Aí: Professora posso me manifestar? Sim, claro. Aí ele falou: Mas como é que pode falar que droga tem efeito positivo. Aí eu expliquei pra ele, tem uma corrente na medicina que defende o uso medicinal da maconha. Pra quem? Pra pacientes terminais de câncer, de AIDS, porque eles sentem muita dor. O cara não consegue comer, o cara que faz quimioterapia vomita muito. Então vai explicar justamente isso, quais são os efeitos benéficos da maconha. Foi aí que ele se sentiu forte, entendeu? Por isso que ele ficou toda hora falando a mesma coisa e radicalizando. Aí lá no fim, agora em setembro eu trouxe um texto que colocava que o usuário de maconha a longo prazo tem sérias chances de desenvolver o quê? Doenças psicóticas como, por exemplo, a esquizofrenia, entendeu? Faz um efeito a longo prazo, lá na frente é que vai aparecer os sinais, entendeu? Aí eu falei: Tá vendo, tanto é que eles querem mudar a classificação, maconha é uma droga de classe "c" e eles querem mudar pra classe "b". Eu falei: você continua contestando os argumentos? Você acha que tem que liberar e pronto. Entendeu? Aí eu falei assim: Tudo bem que você pense isso, mas você não pode falar isso numa sala de aula. E aí por causa dessas posições radicais ele fica antipático na sala. Porque ele é radical e ele quer o quê? Ele quer garantir que a palavra dele é verdadeira. E aí o pessoal se ressentiu. Entendeu? E foi aí que ele falou

T32.Alexandre: Mas ele mudou o ponto de vista dele, ele falou assim: você me contando faz sentido.

T33.Sirlene: É porque ele tá refletindo. Isso que é o grande, ou seja, ele refletiu e pensou o quê? Naquele momento ele pensou: A Sirlene não gosta de mim, ela tá me tolhendo. Eu acho que foi isso.

T34.Alexandre: Ele falou bem leve.

T35.Sirlene: Mas aí quando ele faz uma reflexão ele pensou o quê? Qual é a nossa relação? Porque o que a gente faz ali é sempre pensando numa transposição, porque ele vai ser professor, e ele vai ocupar o lugar que eu ocupo hoje. Só que eu estou numa sala com adultos e ele não, em boa parte das vezes vai estar numa sala com crianças, com adolescentes, entendeu? E olha Alexandre eu tenho vários exemplos na minha experiência como professora. Vou falar de uma pessoa que você conhece: Teve uma turma, não lembro que ano, ela dá aula a bastante tempo, tinha uma sala que tinha um aluno que era judeu. Todo mundo brincava: E aí judeu, não sei que lá. Teve um dia que na sala de aula esse menino estava falando e teve um professor que virou pra ele e falou assim: E aí judeuzinho vamos calar a boca. Você sabe o que ele fez? Ele falou para o pai dele que o professor tinha chamado ele de judeuzinho. O pai dele foi lá, ameaçou a escola que ia levar a questão pra justiça e a escola teve que demitir o professor. Entendeu?

T36.Alexandre: O cara perdeu o emprego.

T37.Sirlene: Tá entendendo? Agora, no nosso cotidiano ele lá com os colegas dele normal; os colegas dele chamavam ele de judeuzinho. Só que o professor se sentiu na liberdade de falar, chamar ele de judeuzinho e deu encrenca. Porque o pai foi lá, lá é uma escola de elite e o cara foi lá e falou: O negócio é o seguinte: Meu filho sofreu discriminação, e coisa e tal. Eu vou denunciar a escola por isso. Aí você sabe né, a escola não quer o nome dela envolvido, ainda mais nesse tipo de assunto. Então o professor foi demitido. Entendeu?

T38.Alexandre: Pra que não é?

T39.Sirlene: Então, a minha preocupação como professora é estar formando professores, eu tenho que mostrar pra eles que a coisa é muito... A linha entre liberdade, vou até onde quero, falo o que quero, não é bem assim.

T40.Alexandre: Não pode confundir amizade com a autoridade que o professor tem na sala.

T41.Sirlene: Não. Agora deixa eu ti perguntar: O Edson não toma muito tempo da sua aula? Porque quando ele começa a argumentar...

T42.Alexandre: Não. Eu achei legal que os outros se envolveram.

T43.Sirlene: Ah é!

T44.Alexandre: É. Eu passei a bola pra mocinha da sala dele.

T45.Sirlene: A Marisa?

T46.Alexandre: É. Perguntei pro pessoal da minha sala: Como é que vocês vêm? O que vocês acham? Teve gente que foi totalmente contra mas tudo numa boa.

T47.Sirlene: Essa aula você não gravou?

T48.Alexandre: Não gravei. Eu tive problemas com a minha bateria, mas agora eu estou com duas novas. Mas o pessoal falou: Olha eu acho que droga é droga e não pode autorizar e fim de papo. Se o cara quiser usar problema dele. Daí quando passaram a bola pra mim eu falei: Eu concordo, porque hoje autoriza a maconha, amanhã autoriza a cocaína, e depois a heroína e daqui a pouco o que mais eles vão autorizar? Aí ele colocou a questão da documentação que, por exemplo, que o governo só cai em cima do traficante, que só existe traficante por ela ser ilegal (...). Eu falei: Olha, é e não é. Porque se não for a maconha, vai ser a cocaína, você sempre tem uma desculpa. Eu falei: Moral e ética é um assunto pessoal. Agora, autorizar porque você acha que o imposto abaixa a busca; eu não sei. Abaixa o tabu, eu não sei. Eu não uso, com ou sem tabu.

T49.Sirlene: E aí nessa aula vocês estavam terminando o quê?

T50.Alexandre: A discussão do (...) que eu retomei um pedacinho nessa última aula e comecei com um novo. E trouxe aquelas considerações: Como vocês conseguem ver esse mesmo tipo de problema aqui no Brasil? Vocês conseguem perceber, fazer uma associação? Eu não sei se eu consegui colocar bem porque ninguém conseguiu fazer. Aí eu falei: Mas e se o seu pai veio da Bahia, imagine, ele veio, então ele vai ter problemas no emprego, o filho vai ter problema na escola. Porque ele veio do interior da Bahia e chega numa classe ... Aí eu falei com eles: Agora vamos ver esse mesmo cenário: Uma baianinha, bonitinha, riquinha, vocês acham que vai ter o mesmo comportamento de alguém que veio do interior da Bahia, que não é muito bem aparentada, com pouco dinheiro. Como vai ser esse tratamento? Aí eles concordaram que ia ser diferente. Eu falei: Então, isso tá sempre acontecendo na nossa barba. E aí (...)

T51.Sirlene: São os dois lados da moeda.

T52.Alexandre: Então ela fala: Dentro dos Estados Unidos, no Texas, em minha sala eu era a única branca. Ela cresceu na escola com esse... Ela fala assim: Eu não saía no pátio. (...) então como ela era a minoria ficava aquela coisa assim: Ela vai ser nosso bode expiatório, ela vai pagar por tudo que os brancos já fizeram pra nós. Os negros se comportavam assim. Quanto será também que ela buscou ser amiga deles? Não dá pra gente falar. Mas eu morei lá, o racismo lá é uma coisa que só morando lá pra você ver. É tão denso, mas é tão denso! E ele é gratuito, é uma coisa que eu nunca entendi. Uma vez eu fui olhando por uns negros de uma forma tão odiosa que eu não entendi por quê? Assim, se eles pudessem me matar com o olhar eles matavam. Foi o pior caso. Eu senti medo de negros algumas vezes, mas nesse caso foi assim... O meu patrão... Eu tinha uma situação de administração e eu tinha que demitir aquele cara. E ele já não ia muito com a minha cara. Eu falei assim: Olha, a decisão é minha e eu não posso mais deixar. Todas as aulas pra onde você vai os alunos são reprovados e você está começando a causar um tumulto na empresa. Então eu prefiro contratar um cara novo e treinar do que deixar você aqui. O cara levantou e veio pra cima de mim assim, eu temi pela minha vida. Pelo que estava no olhar dele. Aí comecei a afundar na cadeira assim e naquela hora entrou o cara que contratou ele que é um cara assim branco, mas já tinha um ... Aí ele viu aquela cena: Marck what are you doing? Aí ele pensou: Puxa, fui pego. Aí ele falou: Alexandre, sai que eu vou falar com ele. Mas ele já tinha comentado... Não sei. Eu nunca... Eu já fiz várias coisas para as pessoas de cor para mostrar que eu não sou racista, mas quando a pessoa tem isso dentro dela ela não enxerga. Por exemplo, muitos negros falavam: Como que esse cara faz isso? Uma vez eu cheguei num lugar tinha seis negros sentados, eu fui pedir emprego. Eu entrei, cumprimentei todos dando a mão. E alguns com aquela expressão assim: Bem, já que todo mundo deu a mão eu também vou ter que dar. Aí um: Não tem emprego pra você não branquelo. Aí um outro lá: Não, deixa quieto o cara aí é de paz. Quer dizer, muitos me defenderam, e o dono da empresa falou assim: Pode começar amanhã. Agora assim, muito, muito tenso, um racismo que eu nunca vi no Brasil. Mas aí quando eu fiz esses comentários todo mundo se achou: Ah, então é essa a analogia, aí tudo bem. E a última matéria era uma professora falando que muitos professores achavam muito difícil uma lista de palavras, mas eu achei fácil. Um pessoalzinho de segundo ano. E eu achei tanto que ela exagerou, aí eu reuni todos os professores e todos concordaram: Nem no quarto ano o 4º ano o pessoal dá aquilo.

T53.Sirlene: Então ela estava super-estimando a capacidade das crianças?

T54.Alexandre: É, foi uma coisa assim, que quis trazer pro pessoal porque você fala assim: Eu no primeiro bimestre vou trabalhar com (...). Aí você pensa: Puxa vida, mas não é difícil pra um segundo ano. No meu entendimento.

T55.Sirlene: Posso falar. Eu acho mágico uma pessoa que trabalha com alfabetização e letramento. Eu valorizo demais.

T56.Alexandre: Eu achei muito interessante e aí todo mundo: É verdade. Aí um falou assim: No terceiro ano...

T57.Sirlene: Tem alguém lá que dá aula pra criança?

T58.Alexandre: Tem a Andréia, a Sandra, tem umas quatro ou cinco. Têm alguns que dão aulas para pequeninhos, a Andréia também está dando aula pra quinta série.

T59.Sirlene: Entendi.

T60.Alexandre: Então, a Andréia justamente que eu queria a opinião dela não estava na sala. Mas, o pessoal achou também curioso: Será que eu acertei na dose de dificuldade do que eu dei na minha aula? Esse professor colocou e os outros, é... Uma mãe professora.

T61.Sirlene: E a professora estava decepcionada?

T62.Alexandre: Decepcionada. Porque assim, a filha dela... Aí ela perguntou: E aí o que é que faço? Aí todo mundo concordou: Tá muito difícil. E eu acho que é legal: Gente olha como outros professores vão ter os filhos deles estudando com a gente

T63.Sirlene: E vão olhar nossa prática.

T64.Alexandre: E vão observar como é que a gente trabalha. Então vamos fazer um plano de aula. Então, eles estão mais conscientes do potencial do trabalho de professor. E eu estou percebendo que eles gostam, eles vêm contentes. O pessoal do Letras 4 vem muito contente. E quando a Ligia vem é uma festa.

T65.Sirlene: O Júlio continua vindo?

T66.Alexandre: O Júlio todas. Não falta.

T67.Sirlene: Ele vai ser um excelente professor.

T68.Alexandre: Eles lêem assim com o maior agora. Já estão perdendo a vergonha, sabe? Quem leu na última aula foi o próprio Edson. Leu assim em voz alta. Eu falei: Se tiver dificuldade eu ajudo. Aí eu dei uma mão, fui traduzindo junto.

T69.Sirlene: E aí, vocês terminaram o texto?

T70.Alexandre: Terminamos. Eu já dei um outro que fala da questão do celular.

T71.Sirlene: Ah é. Eu ainda não li.

T72.Alexandre: É um texto muito rico. É um problema recorrente.

T73.Sirlene: É uma questão de ética não é?

T74.Alexandre: Está trazendo problemas nas empresas. Outros alunos de inglês...

T75.Sirlene: Você já trabalhou lá com seus alunos da empresa?

T76.Alexandre: Não. Eu já falei. Eu fui primeiro pedir autorização de quem me contratou: o gerente. Lá é uma empresa que eles representam a Alemanha (...) e na América Latina toda. Então você imagina, eu falo que não pode usar (...)Aí eu falei: O senhor concorda que eu peça pra não trabalhar com celular aquela uma mísera hora? O tempo dos nossos encontros é muito pouquinho. É só mesmo pra dar aquela pincelada no curso. E a empresa não quer que pegue outro professor de inglês. Então nós vamos ficar mais seis meses fazendo duas horas, que é melhor do que nada. Aí depois a gente vê se faz um outro encontro à noite.

T77.Sirlene: E aí como foi?

T78.Alexandre: Ele concordou: Alexandre pode falar não tem importância. Se alguém ligar deixa recado a pessoa liga depois, assim que sair da sua aula.

(...) **INDAUDÍVEL...** Vozes de alunos

T79.Alexandre: Tá certo, tá errado? Tá só certo, tá só errado?

T80.Sirlene: E aí?

T81.Alexandre: Eles ficaram (...) pra responder. Ou seja, eu percebi que eles foram dar uma de professor pra responder, gostei disso. Eu senti uma coisa assim: preciso falar com responsabilidade, preciso falar ponderando os prós e os contras. Eu senti que não veio aquela coisa assim: Pá. Sabe? Aquela coisa sem pensar de um aluno que está chegando do cursinho. Então todo mundo ficou quieto, eu gostei. Houve a reflexão, houve um momento de pensar.

T82.Sirlene: Como você começou? Eles leram o texto o primeiro?

T83.Alexandre: Não. Eu comecei falando pra eles as diferenças que existem

T84.Sirlene: Sim.

T85.Alexandre: Por exemplo, existem muitos tipos diferentes, a Sirlene já vêm falando. Eu falei, por exemplo, teve uma professora nos Estados Unidos que teve um problema.

T86.Sirlene: Sim. Ah que legal.

T87.Alexandre: Agora, é assim, ela viu como problema, será que foi? Tem gente que acha que não foi. Então eu queria que a gente falasse um pouco sobre esse texto. Aí a gente leu uma parte inicial. Aí eu falei assim: Se você acha que ela foi xarope, por quê? Se você acha que ela está com razão, por quê? Aí eles pensaram porque eu coloquei as duas coisas neutramente na frente deles.

T88.Sirlene: Entendi.

T89.Alexandre: E eles começaram a pensar. E a maioria optou pelo: Olha, ela está certa e ela está errada.

T90.Sirlene: Ah, que bom. Olha que legal.

T91.Alexandre: Eu falei: Ela tem os motivos dela, ela não está só errada, dá pra entender. Porque puxa, a vida inteira lá, estudando com estrangeiros no seu próprio país. Agora também dá pra falar que não tem nada de preconceito no jeito dela? Não dá. Não sei se pode chamar de preconceito, mas... Então, eu achei legal. Um outro falava: Ah, não sei não. Então começou a rolar o debate. O que me agradou porque demonstrou que eles (...) pra fazer as colocações deles.

T92.Sirlene: Você chegou a ler com eles aqueles comentários?

T93.Alexandre: Eu não cheguei a ler todos porque eles quiseram falar e eu queria que eles falassem mesmo.

T94.Sirlene: Não, é lógico. E em algum momento teve assim...

T95.Alexandre: A reação. Eles falaram assim: Tem um cara que fala assim: (...) feito mel. Aí você vai e para de ler, primeira reação. Você acha que esse cara vai se explicar ou vai tentar mostrar que ele entende. O pessoal fala: Bem acho que os dois, ele vai se explicar e vai tentar mostrar que ele entende o lado das pessoas. Aí vem a primeira linha: Eu nunca vi nada tão preconceituoso na minha vida. Aí todo mundo falou: Puxa vida. Eu falei: Gente, e todo mundo chama os Estados Unidos de país de primeiro mundo, e esse texto veio de onde? Então cuidado, as pessoas falam coisas por aí tudo bem, mas a gente tem que refletir. País de primeiro mundo pra quem? Pra mim não. Olhar os outros países por satélite? Eu não vejo isso como desenvolvimento ou progresso. Olha lá, não os mesmos problemas do Brasil? Não parece que está falando de uma escola daqui?

T96.Sirlene: E aí teve algum momento que eles fizeram alguma analogia com uma situação daqui?

T97.Alexandre: Deixa eu ver se eu consigo me lembrar de alguma. Mas o tempo todo eles transportam a situação pra cá.

T98.Sirlene: A gente podia pensar em situações assim, a gente ainda pensou: O pai mudou, foi morar em outro estado. Eles chegaram em algum momento a fazer uma analogia assim?

T99.Alexandre: Na segunda-feira eu pedi pra eles pensarem sobre o texto pra gente continuar essa conversa, provocar mais uma reação. E aí eu acho que eu posso trazer essa parte.

T100.Sirlene: Ah, entendi. Legal.

T101.Alexandre: Transportar isso. O tipo de problema pra situação que falarem.

T102.Sirlene: Ah, entendi.

T103.Alexandre: Também estamos assim de trabalho!

T104.Sirlene: É. Está todo mundo reclamando.

T105.Alexandre: A professora de (...) vai ter que ler mais livros. Nós lemos um livro para português e um pra ela e agora vamos ter que ler mais um. Mas está tudo certo. O pessoal começa a reclamar eu falo: Pessoal está tudo certo. Vamos encara logo de uma vez. (...)

T106.Sirlene: Puxa, eu adorei. Aliás, a Lígia ela é muito expressiva. Eu acho assim, ela não pensa em ser professora de jeito nenhum né. Será que pensa?

T107.Alexandre: Eu não sei. De repente ela nem sabe que ela tem esse talento legal assim.

T108.Sirlene: Ela é dinâmica.

T109.Alexandre: (Fala algo em tom sussurrado) Ela tava morrendo de medo. Eu alo assim pro pessoal: Esse texto (...), mas eles não entenderam que poderiam explorar mais o texto.

T110.Sirlene: É. Agora...

T111.Alexandre: As meninas responderam (...) eu achei show. A menina lá do cantinho, ficou chorando assim. Ela falou assim: Tá legal o trabalho? Eu falei. Olha, eu não posso falar pela professora. Pode ser que ela fale que não está bom, porque não está assim tudo certinho, o texto tem alguns probleminhas. Mas parte do (...) estava legal.

T112.Sirlene: Estava.

T113.Alexandre: Então eu falei assim: Você aproveita, põe o texto.

T114.Sirlene: Agora, posso falar? É aquela coisa, o texto tinha erros e podia ter feito como se fosse um (...), olha vamos... quem tá melhor ajuda. Entendeu?

T115.Alexandre: Eu tentei ser mais discreto possível, fiquei assim de longe, faz de conta que eu não sei de nada. Porque também aquela coisa de eles verem que não estão sozinhos.

T116.Sirlene: É, vai lá e dá a cara à tapa.

T117.Alexandre: Não. Aqui tá todo mundo torcendo não é pelo...

T118.Sirlene: Uma coisa que eu achei legal também é a dinâmica da Lígia. Porque ela deu uma tarefa pra cada um. Não é verdade? Foi legal. Eu achei muito legal ela fazer o grupo nominal usando aquelas plaquinhas, muito, muito legal. Mas (...) o texto... Ela estava mal não é?

T119.Alexandre: É uma soma de coisas. Ela está tão acostumada a ser virar sozinha que quando você está (...) às vezes você dá uma. Ela veio falar comigo.

T120.Sirlene: Ela estava com uma enxaqueca. Eu estava olhando para a aparência dela. Eu achei muito legal, muito criativa, aquele jeito, aquela dinâmica.

T121.Alexandre: Ela gosta muito de mim. Eu acho que a minha responsabilidade é nunca dar o peixe. Ela: Ai me dá um texto, me explica. Eu falei: Olha eu vou ti mostrar o que (...). O texto você que escolhe. Você tem que ver se encontra essas coisas lá no texto, é isso que a professora quer. Ai eu mandei um e-mail pra ela, aquele que você explica termos diferenciais. Olha as palavras, termos diferenciais, termos não são palavras? Fazem diferença essas coisas faladas (..) às vezes está lá atrás, mas é mais comum que fale antes. Ai eu peguei o texto: Tá vendo essa frase? Tá vendo, você enxergou no português? Ah, enxerguei. Ela ficou toda feliz. Ai eu mostrei o texto. Tá enxergando. Ah, eu já vi. Pronto. Ai o grupo nominal, você fala assim (...) você entendeu? Não. E seu eu falar (...) Então, você entendeu que “de inglês” caracteriza o livro? Então. “de inglês” é o grupo nominal. Daí eu fui dando outros e falei pra ela pegar um texto na internet. Curtinho. Desse tamanho o texto. Bem legal. Você começa a pegar duas palavras, quatro palavras, seis palavras

T122.Sirlene: Entendi. Vai aumentando.

T123.Sirlene: É difícil para o brasileiro enxergar tudo isso modifica. Eu entendo a angústia dos alunos.

T124.Alexandre: É.

T125.Sirlene: (...) bonito, maravilhoso, charmoso, simpático, aí aparece o (...) nossa!

T126.Alexandre: Ai ela ficou toda feliz. E aí o que aconteceu? O pessoal do grupo dela também andou cavoucando. Eles foram cavoucando em português. Você percebeu não é? Mas não é o achar, é o fato de você contar com a gramática para trabalhar as suas construções, não existe essa (...).

T127.Sirlene: Mas é que, por exemplo, na hora de falar lá na frente os termos diferenciais fica aquele: Ai meu Deus. (...) Jesus

T128.Alexandre: (...) aquela moça tem muita insegurança. Bom, no fim tô falando dessas coisas. Mas eu achei tão legal porque aconteceu todo um clima de vamos fazer as coisas juntos.

T129.Sirlene: É. (...) do Josiel. E deu gancho pra outras coisas.

T130.Alexandre: Eu também fiz gancho, porque eu achei muito legal o seu jeito de... Essa coragem. Não só coragem, mas a coragem somada ao jeito de falar. Que foi: Meu, isso aqui não. Leva essa marquinha minha. A gente pode não se encontrar nunca mais na vida, mas vai levar uma marca minha; não faça mais isso. Não é?

T131.Sirlene: Aquela sala dele foi muito (...) Lá eles (..) a gente fomos, a gente levamos, a gente gostamos. Ah, é o jeito que eles falam, ou seja, não vê que o papel dele como professor... Tudo bem eles estão lá, falam assim, mas tem outro jeito de falar que dependendo do contexto onde você se vê eles não vão achar legal você falar a gente vamos, a gente gostamos, não é? E você vê que é uma marca dele. Porque você viu quantas vezes ele (...)

T132.Alexandre: Mas, assim o jeito que você usou aquilo foi muito bom.

T133.Sirlene: Nossa. Eu falei, você viu, aquela hora que eu falei: Tem gente que pode achar que eu tô pegando muito no pé. Porque já teve um momento assim que ele achava que eu pegava muito no pé. Eu falei: Olha Josiel o negócio é o seguinte, quem quer ser professor de português aqui é você. Eu não sou professora de português. Quem vai sair daqui com diploma de professor de português é você. Então vá lá e faça diferença. Sabe, ele já está dando aula. Mas a dinâmica foi muito boa.

T134.Alexandre: (Comenta algo em tom inaudível).

T135.Sirlene: Isso me deixa muito preocupada. Porque assim, ele é um rapaz legal, ele é dinâmico, ele é alegre, mas olha só Alexandre. O que ele está fazendo com a cabeça daquelas crianças que ele está trabalhando, entendeu? Então parece assim, ah não tinha quem colocar, vai esse aí mesmo, entendeu?

T136.Alexandre: Como é que pode a administração de uma instituição de um estabelecimento de ensino... Eu penso assim, vamos contratar o cara, mas vamos dar um reforço.

T137.Sirlene: Você não viu a Liliane aquela hora: É professora, por isso que a formação é continuada, tem que continuar. Nossa, é sério.

T138.Alexandre: Então, teacher, eu estou querendo continuar isso na segunda mais um pouquinho com eles, enquanto isso eu vou cavoucando.

T139.Sirlene: Quem está vindo? A turma do Edson está vindo?

T140.Alexandre: Tá. Tá vindo uma bonitinha, do cabelo preto, curtinho, simpática.

T141.Sirlene: Camila?

T142.Alexandre: Ah, eu não lembro o nome. Cabelo pretinho e pele bem clarinha. Vem a Marisa, vem o Edson. Vem às vezes uma moreninha, ela vem uma, falta uma. Vêm duas morenas daquela sala. Então têm umas cinco, seis pessoas. Do Letras 6 vem o Júlio.

T143.Sirlene: Ele é fiel.

T144.Alexandre: É. E vem uma outra moça, e o pessoal da nossa turma que está participando bastante esse semestre. Andréia, Talita, Paulo, a (...) que gosta de vir, mas ela não está conseguindo mais, lamento muito.

T145.Sirlene: É que ela está trabalhando.

T146.Alexandre: O Avelar. A Juliana está vindo.

T147.Sirlene: O Avelar está namorando então... É que assim, quando eu olho pra monitoria tem um pessoal que fica comprometido. Então, por exemplo, o (...), a Talita.

T148.Alexandre: A própria Andréia, ela se achou esse ano.

T149.Sirlene: É. Agora, você viu como a Luciana falou bonitinho ontem? Eu fique assim... Na apresentação tava insegura, mas falou bonitinho. Ela não vem na monitoria não é?

T150.Alexandre: Não. A Luciana teve uns problemas assim de identificação com as pessoas da classe, chorou várias vezes.

T151.Sirlene: Eu vejo ela (...) em vários grupos.

T152.Alexandre: Eu gosto de... Uma vez (comenta algo em tom inaudível) Eu fico pensando será que não dá pra mostrar pra uma pessoa que você gosta dela sem querer nada em troca. Eu falo na minha classe, o pessoal fala tanto de ir às igrejas, mas ninguém (...)

T153.Sirlene: Ela falou?

T154.Alexandre: Não, eu falei.

T155.Sirlene: Ah, bom. Porque ela é de uma religião bem, não sei qual que é. Mas ela é. Mas olha Alexandre, ela até que vem e tal. Mas a Maria Aparecida, que apresentou o trabalho ontem. Eu falei: O que aconteceu que você sumiu? Ela falou: Ah professora, fui louvar ao senhor. Eu falei: Mas vai louvar o senhor e falta na escola.

T156.Alexandre: Tem um pessoal lá no fundo. O Vinícius é todo (...). Sabe a Rita de Cássia. Conhece?

T157.Sirlene: Conheço.

T158.Alexandre: Ela tira casca e devagar. Eu acho muito legal o jeito dela por quê? Ela fala assim de um jeito atacando tanto a questão em si, mas sem atacar qualquer lado. Eu acho muito legal isso. O pessoal quer se matar lá no fundo. E eles ficam: Ah professor (...) Eu falo: Não, a igreja tem intenção (...) qual que você acha que é a intenção, é essa ou aquela? Aí ele: Ah lá na Bíblia... Aí sabe aquele dia que combina, o jeito que você faz uma colocação cai como uma luva.

T159.Sirlene: Sei.

T160.Alexandre: A partir daí acabou que esse negócio do pessoal querer provar que eles que são os certos e tal. Meu, não precisa provar nada pra ninguém.

T161.Sirlene: Quando a gente lê livros e tal, tem gente que na hora de argumentar começa a colocar umas coisas de religião. Aí eu escrevo: E se o seu aluno não acredita em Deus? E se ele for ateu? Sabe, assim? Porque é uma coisa ruim, ele não pode querer... Senão fica parecendo crente que vai na porta da sua casa querer ti converter.

T162.Alexandre: Ficam querendo convencer as pessoas. Uma pessoa teve esse problema. Uma menina veio falar de papai do céu. Uma coisinha lá. A aluna veio e a professora: Não sei que lá e papai do céu. Uma resposta para uma criança de dois anos e meio, três anos. É aluno pequenininho. No dia seguinte o pai

estava lá. Eu não quero falar com a coordenadora, eu quero falar com a professora do meu filho: Eu não quero que fale de papai do céu, de Jesus, essas histórias pro meu filho, não quero. Assim. Derrubou né. Ela estava com seis meses de namoro, chegou assim em casa, eu falei: Olha, vamos ser bem francos, dá pra entender. Eu tenho a minha convicção, cada um tem a sua.

T163.Sirlene: Agora, eu estou achando que segunda feira vai ter um show. Eu não sabia que tinha tanta gente prendada na sala. Tanta gente com talentos.

T164.Alexandre: E o (...) do Agnaldo.

T165.Sirlene: Foi?

T166.Alexandre: Foi. (...) é pra quem gosta, se delicia com mistério.

T167.Sirlene: Então, eu não vi. Ele é muito assim?

T168.Alexandre: Mas assim né. Eu acho que ele (...) Mas se você acha que tem que falar. Porque a parte da astrologia eu nem sabia. Eu comecei a cavoucar, cavoucar e (...) E é assim, estuda astrologia e tal. Eu gosto de astrologia, mas eu sou muito chato com gente que repete tudo que falam, sabe? A pessoa houve o galo cantar em algum lugar.

T169.Sirlene: Sei.

T170.Alexandre: Não, não é assim. Tem fundamentos. Até quando se fala de energia de pedras, eu acredito no simbolismo dessas pedras. Uma vez um cara falou assim: Alexandre você não escolhe a pedra, deixa ela ti escolher. Essa fala eu gostei. O que é a pedra ti escolher? Você bate os olhos e fala: É essa. Não é, ah porque (...) tem que ser água marinha. Não. Não tem duas pedras iguais. Elas são da mesma família, mas não tem duas pedras iguais. Dentro dessas tem uma que... enquanto isso não acontecer.

T171.Sirlene: Agora, deixa eu pensar. Você pediu pra eles pra segunda-feira pensarem em situações semelhantes. O que você está achando que eles vão ti trazer?

T172.Alexandre: O debate (...). Então eu tô pensando em usar aquelas suas idéias: Um pai que mudou de cidade, um professor que vai trabalhar em um lugar novo, por exemplo, eu nunca trabalhei com pessoas deficientes, você já imaginou?

T173.Sirlene: Eu tive algumas experiências, principalmente com cegos.

T174.Alexandre: Eu estou pensando em mudar pra (...) eu já vi dois lugares (...) pensei em ir pra Santa Catarina. Eu gosto do povo de Santa Catarina, acho eles maravilhosos. Agora lá pra baixo não me atrai. Nordeste eu não conheço, mas eu fico pensando em ir pra lá. E se eu for pra lá, como que vai ser? Quem conhece um pouco falou: Não vai porque você não vai gostar muito do nordeste. A não ser que você fique ali em Fortaleza que tem muito estrangeiro já. Aí você vai trabalhar com estrangeiro, vai ficar muito no meio deles. Mas se for pra trabalhar com o pessoal local... Eu pensei em ver com o pessoal lá hoteleiro (...)

T175.Sirlene: Deve ter. Quando eu fui pro Maranhão no meio do ano tinha um projeto lá da prefeitura.

T176.Alexandre: Você viu, a primeira opção de saída na Europa pra lugares exóticos é pra cá (...)

T177.Sirlene: Por exemplo, lá parece que agora que eles estão acordando. E tinha um projeto da prefeitura lá pra treinar pessoas. Por quê? Porque de repente nos hotéis não tem ninguém que receba um estrangeiro, que consiga falar, que consiga se comunicar. Entendeu? Mas lá a coisa está assim, bem começando. Porque quando você pensa assim: Amazonas, o pessoal já tem uma...Agora pensa aí: Pará, Maranhão, muita gente faz o quê? Sai de Jeriquaquara, que é no Ceará, lá na pontinha, faz Jeriquaquara, o delta do Parnaíba, tem o Piauí, aí vai para o Maranhão e faz Lençóis. Esse é um roteiro bem comum. Então não sei, acho que aquilo lá ainda tem muito que ser explorado. Também é assim, eles tem que controlar né. Porque lá nos Lençóis, por exemplo, não pode entrar (...) Ah, mas não sei, acho que isso que você tá me falando é um pouco de preconceito. Tem um professor que trabalhava comigo aqui em Osasco e ele mudou-se com a esposa pra lá. Aí ele com a esposa, tinha um filho pequenininho, foram morar lá. Adora. Nunca mais pensou em voltar pra cá.

T178.Alexandre: Onde que ele está?

T179.Sirlene: Natal. Natal é muito bom. Eu já fui duas vezes e se puder ir três, quatro, cinco. Eu adoro lá. Só que assim, lá é muito pequeno, então, por exemplo, dá última vez que eu fui eu fui pra Natal e fui pra Recife. Recife eu não gostei. Eu não moraria lá, eu não investiria. Entendeu?

T180.Alexandre: Por quê?

T181.Sirlene: Não, pela cidade em si. Lá é bem grande.

T182.Alexandre: Me falaram, quem já foi assim pra Natal, Recife, o melhor lugar é João Pessoa.

T183.Sirlene: João Pessoa eu adorei. Sabe assim quando parece que tem tudo bom. O clima, as pessoas, a aura é boa. João Pessoa eu adorei.

T184.Alexandre: E investir numa idéia de (...). Você sabe que tem gente dando curso pra prefeitura. Se você começa a pegar pessoas e treinar pra colocar nessas coisas. Treinar pessoas nas escolas, você acha que é bobeira?

T185.Sirlene: Não sei.

Anexo 11: Questionário Professor Alexandre

Tendo por base todo o nosso trabalho de monitoria, gostaria que você respondesse a esse questionário.

Nosso processo colaborativo é infindável!

Leia as afirmações e dê sua opinião da seguinte maneira:

- (A) Concordo
- (B) Concordo parcialmente
- (C) Discordo
- (D) Nunca pensei nisso

1. (B) É mais fácil para uma criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto.

Justifique:

Concordo parcialmente, pois cada caso é um caso. O sucesso dependerá do conjunto escola/método/professor, apoio dos pais e interesse pessoal.

2. (B) Algumas pessoas têm uma habilidade especial para aprender línguas estrangeiras.

Justifique:

Não sei se podemos chamar de “habilidade especial” o fato de algumas pessoas terem certa facilidade para aprender línguas estrangeiras. De minhas experiências como professor há 16 anos, vejo que algumas pessoas têm um pouco mais de facilidade do que em geral, o que atribuo a várias questões: Essas pessoas recebem maior apoio em seus contextos familiar (filmes estrangeiros, visitas de estrangeiros, viagens ao exterior, revistas, livros filmes). Alimentação e descanso adequados, unidos ao interesse pessoal da pessoa em questão também parecem contribuir muito.

3 (A) Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras.

Justifique:

De um modo geral sim, Contudo, geralmente, uma pessoa ocidental, digamos um inglês, deverá achar mais fácil aprender italiano, por exemplo, do que uma língua oriental. Isso se dá devido ao fato de o latim e o inglês terem mais palavras e aspectos lingüísticos em comum. Quanto um inglês buscar aprender japonês sentira a diferença após ter aprendido italiano. Contudo se no contexto familiar deste inglês já estiver inserido aspectos do universo lingüístico japonês, talvez se de o contrário.

4 (C) Em meu país, as pessoas têm facilidade para aprender línguas.

Justifique:

Eu não acho que em meu país, as pessoas têm facilidade para aprender língua. Acho que o que leva o povo brasileiro a querer falar o inglês e o espanhol, por exemplo, é a necessidade de se adequar ao mercado de trabalho. Essa facilidade também tem outras questões por detrás, como a falta de patriotismo/nacionalismo, afinal, falar a língua dos mais “poderosos” da terra é algo que parece importante.

5. (B) É importante falar Inglês com uma pronúncia excelente.

Justifique:

Embora eu acredite que uma boa pronúncia seja vital para que os aprendizes de L. I., como podemos falar de uma pronúncia excelente, se temos em cada nativo inglês uma pronúncia diferente, pessoas essa que poderiam ser uma referencia no que se refere a pronúncia? Afinal quem possui uma pronúncia excelente? A Rainha Elizabete? O Presidente Bush? Mas a boa pronúncia é vital. Com muita freqüência ouço meus alunos de inglês falarem que não foram compreendidos por nativos falantes de inglês quando aquelas buscaram se comunicar. Quando eu investigo os motivos disso, vejo que foi a pronúncia que comprometeu a comunicação. Os três maiores vilões, a meu ver são:

- o R pelo H (example: - my head shoes) e vice-verça,
- a troca dos sons de I por E (this these, rich reach, seeks six, etc)
- e, principalmente a tônica das palavras - Word Stress: Practce X practice, Jackt X Jacket, Offss X office

Sim, uma boa pronúncia é imprescindível. Mas, apesar dos esforços, falantes estrangeiros sempre terão um pouco de sotaque, o que não compromete a comunicação.

6. (A) É necessário conhecer a cultura dos países de língua Inglesa para falar Inglês.

Justifique:

Concordo que seja necessário conhecer a cultura dos países de língua Inglesa para falar Inglês ou pelo menos aquela em que se pretende visita. Entretanto, ver qual o propósito de uma viagem para o exterior demanda um conhecimento maior ou menor. Uma pessoa que quer fazer um mestrado, uma especialização, ou um MBA, deverá conhecer razoavelmente a cultura local. Afinal, a própria língua reflete a cultura de modo muito forte. As expressões idiomáticas são uma prova disto. Já uma pessoa que queira fazer uma simples viagem de compra de finde ano não necessitará de profundo conhecimento cultural para se comunicar, mas poderá tropeçar em certas dificuldades.

7. (C) Não se deve falar em Inglês até que se consiga falar corretamente.

Justifique:

Acredito no contrário: devemos falar, experimentar, vivenciar a comunicação de L. I. em todas as oportunidades que tivermos, pois um "falar inglês corretamente" só surgirá gradualmente devido a essas vivências com o idioma. Aliás, este é um dos mais fortes bloqueios que meus alunos têm. Eu gosto de estimulá-los a efetivarem suas comunicações com os falantes de L.I. nativos e sempre buscar aprender através da vivência e dos estudos.

8. (A) É mais fácil para alguém que já fala uma língua aprender outra.

Justifique:

Acredito ser mais fácil para alguém que já fala uma língua aprender outra, pois já existe nesse falante uma referência comunicacional da qual ele se servirá durante a construção de suas novas estruturas no novo idioma.

9. (C) Pessoas que têm facilidade na área de exatas não são boas em línguas estrangeiras.

Justifique:

Pode parecer que pessoas que têm facilidade na área de exatas não são boas em línguas estrangeiras, já que elas não escolheram a área das línguas. Mas o que significa, então, ser bom em língua estrangeira? Uma pessoa da área de exatas pode muito bem gostar de dado idioma e achar-se naturalmente envolvido por situações que promovam o desenvolvimento do aprendizado da língua, sem ter de se debruçar longamente sobre livros de gramática e lingüística. Gostando de dada língua o bastante para estudá-la pode perfeitamente levar nosso falante a ser bom em uma língua estrangeira apesar de ser da área de exatas.

10. (A) É melhor aprender Inglês num país de Língua Inglesa.

Justifique:

É melhor aprender Inglês num país de Língua Inglesa desde que você já saiba o básico. Então o desenvolvimento poderá ser rápido e eficiente, devido à exposição constante com as situações do cotidiano e do universo cultural do mundo inglês. Eu mesmo aprendi inglês nos USA "do zero". Mas foi muito difícil nos primeiros seis meses.

11. (C) A parte mais importante na aprendizagem de línguas estrangeiras é aprender o vocabulário.

Justifique:

Vocabulário é importante na aprendizagem de línguas estrangeiras, mas não o mais importante. Vejo o vocabulário como o combustível de um automóvel, sem o qual não podemos nos locomover. Contudo, precisamos do carro também, que vejo como um conjunto de elementos. A soma do carro e combustível propicia a locomoção pelas estradas da comunicação. Se a viagem será boa ou não dependerá de outros fatores.

12. (A) É importante repetir e praticar muito.

Justifique:

Tudo com parcimônia. É importante repetir e praticar muito, desde que não optemos por caminhos maçantes e sem vida. Um pouco de criatividade pode nos render muito nessa oras de termos de repetir e praticar muito a língua. Uma forma de fazer as muitas repetições é voltarmos às lições já aprendidas. Para nossa agradável surpresa, veremos que muito do que nos foi penoso aprender, agora se encontra mais fácil e fluente.

13. (B) A parte mais importante na aprendizagem de línguas estrangeiras é aprender a gramática.

Justifique:

Vejo a gramática como uma caixa de ferramentas que permite os falantes compreenderem uma série de aspectos da língua: os gramaticais. Entretanto a língua possui outros aspectos tão importantes quanto à gramática a serem estudados. Para citar alguns temos: a Lingüística: (1) a linguagem humana em seus aspectos fonético, morfológico, sintático, semântico, social e psicológico; (2) as línguas consideradas como estrutura, a Análise dos Discursos, a Análise de Tipologia Textual, a Pragmática, a Semi-ótica e a Retórica.

14. (C) É mais fácil falar do que compreender uma língua estrangeira.

Justifique:

O mais fácil ou o mais difícil varia de pessoa para pessoa. Um tradutor simultâneo do inglês para o português, por exemplo, não terá de falar inglês em sua profissão. Um locutor esportivo na Inglaterra não dependerá da audição do inglês para fazer seu papel, mas terá de falar bem. Um estudante de dado curso em inglês pode precisar apenas de ter boa leitura inglês para obter bons resultados em seu curso, e nem por isso necessitará de falar ou ouvir inglês para alcançar seus objetivos.

Entretanto, olhando o aprendizado do processo comunicacional de dada língua como um todo, eu diria que são cinco os aspectos que devem ser desenvolvidos para que se chegue a um nível satisfatório de competência comunicativa: a leitura, a escrita, a fala, a audição e a cultura do local, seja os EUA Reino Unido ou Austrália.

15. (A) É importante praticar com o auxílio de fitas de áudio, CDs; DVDs.

Justifique:

É importantíssimo que se tenha o auxílio de fitas de áudio, CDs; DVDs, por que essas referenciam audiovisuais promovem o desenvolvimento da tão importante pronúncia.

16. (C) Aprender línguas estrangeiras é diferente de aprender outras disciplinas curriculares.

Justifique:

Se é que se quer aprender algo muito bem, só há uma forma de fazê-lo: dedicando-se ao máximo. Este quesito não é privilégio desta ou daquela disciplina, mas de qualquer uma em que se queira obter competência. Logo, se é que se quer aprender qualquer disciplina curricular bem, ou mesmo uma língua estrangeira, só com muita dedicação.

17. (A) Todo mundo pode aprender a falar uma língua estrangeira.

Justifique:

Desde que se queira, sim, qualquer pessoa pode aprender a falar uma língua estrangeira. O problema é que as pessoas percebem que precisam aprender inglês, o que é bem diferente de querer aprender. Aquele que quer aprender inglês, por exemplo, dever fazer, todos os dias, algo para mudar essa realidade: fazer palavras cruzadas; comprar ler e ouvir livros de histórias com CD de níveis de dificuldades diferentes; comprar, ler e ouvir

revistas como *SPEAK UP*, ou mesmo *Times*; ouvir e traduzir letras de músicas; assistir filmes e séries em DVD com legenda em inglês e futuramente sem legenda.

18. (C) É mais fácil ler e escrever do que falar e compreender a Língua Inglesa.
Justifique:

Para quem não sabe inglês aqui no Brasil, tudo é difícil: ler, escrever, falar ou ouvir. O mais fácil será aquele a que o aprendiz se expor mais. Muitos dizem que lêem seus livros técnicos sem muitas dificuldades. Mas isso não quer dizer que aquele indivíduo tem facilidade para ler uma língua estrangeira. Basta pedir para ele ler um livro de literatura repleto de figuras de linguagem que o fácil se dissipa. Creio que se estes, que lêem seus livros técnicos sem muitas dificuldades, se disporem a escrever, falar e ouvir o inglês na mesma proporção que lêem, então logo perceberão não terem dificuldades nestas áreas também.

19. (A) Se o professor não corrige os erros dos alunos que estão começando a aprender a língua, será mais difícil corrigi-los depois.
Justifique:

Quando não se corrige qualquer erro no princípio, ter-se-á mais trabalho para corrigir aquele assunto depois. No inglês ou em qualquer língua, isto não é exceção.

20. (A) Durante a leitura, é aceitável “adivinhar” o significado de uma palavra desconhecida em Inglês.
Justifique:

O contexto semântico de dado trecho de leitura pode perfeitamente levar o leitor a deduzir o sentido ou significado de dado signo. Isso significa que não é imprescindível que se cheque no dicionário cada uma das palavras que não se conhece durante uma leitura.

21. (B) Em meu país, considera-se muito importante falar Inglês.
Justifique:

Há um bom número de pessoas no Brasil que nem mesmo sabe que aqui em meu país, considera-se muito importante falar Inglês. Mas nas grandes metrópoles brasileiras, e até de um modo geral, considera-se muito importante falar inglês em meu país, que é o Brasil. Realidades como a Internet promovem a Globalização, um processo pelo qual a vida social e cultural nos diversos países do mundo é cada vez mais afetada por influências internacionais em razão de injunções políticas e econômicas. Essa globalização exige uma comunicação também mais global. Hoje, o inglês mundial é o idioma mais falado em nosso planeta, por isso, a necessidade de nos comunicar com o mundo por meio do inglês também é importante aqui.

22. (C) A parte mais importante na aprendizagem de Inglês é aprender a traduzir a partir da minha língua materna.
Justifique:

É verdade que o aprendiz de inglês traduz esse idioma para o português por um bom tempo durante seu aprendizado, mas ele deverá se esforçar para abandonar esse hábito já que o idioma inglês funciona por si só, assim como o português. Apesar de isso acontecer, está longe de ser um fato a parte mais importante na aprendizagem de Inglês ser aprender a traduzir a partir da língua materna do aprendiz.

23. (C) O professor deve explicar minuciosamente tudo a respeito da língua.
Justifique:

O professor NÃO deve explicar minuciosamente TUDO a respeito da língua. Deve sim, explicar a dúvida do aluno de forma que este saia da dúvida. O excesso na hora de uma explicação pode trazer ainda mais confusão e mais perguntas, por vezes irrelevante para aquele nível de aprendizagem.

24. (A) A aula de língua estrangeira só funciona bem quando é planejada.

Justifique:

É bem verdade que a aula de língua estrangeira só funciona bem quando é planejada, mas para quem a aula será dada implicará no planejamento. Já o fato de ser aula individual ou para grupo muda todo o perfil do planejamento. Na verdade, devemos planejar cada aula para cada sala, como algo diferente, pois o são.

25. (C) O professor deve seguir todas as orientações do livro didático.

Justifique:

O professor deve seguir todas as orientações do livro didático desde que as veja como pertinentes para aquela turma ou aluno.

26. (B) O material didático é responsável pela qualidade do curso.

Justifique:

O material didático é um dos vários elementos importantes no processo de ensino. A forma com que esse material será utilizado é que será responsável pela qualidade do curso.

27. (A) O aluno aprende melhor executando tarefas que utilizem a língua estrangeira.

Justifique:

No caso do aprendizado de língua estrangeira o aluno de ser exposto ao máximo de situações possíveis durante seu aprendizado, seja em sala, em suas tarefas de casa, em seus trabalhos. De forma gradativa deve-se retirar a língua nativa da sala, promovendo assim uma oportunidade de exercício do aprendido. É claro que temos de levar em conta quem está em nossas salas.

28. (D) Tudo que o professor ensina os alunos aprendem.

Justifique:

Seria ótimo que os alunos aprendessem tudo que ensinam aos seus pupilos, mas este não é o caso. Muitos alunos já sabem muitas coisas que queremos lhes ensinar numa sala de aula. Muitos alunos não conseguem perceber toda a profundidade de dado ensino devido suas particularidades. Além do mais, aprendizado é teoria. Somente quando este passar para a prática é que o aprendizado se efetiva. Logo, não dá a impressão de que o professor não ensina nada?

29. O que significa ensinar uma língua estrangeira?

O processo:

Ensinar língua estrangeira é indicar caminhos que promovam contato vivencial com essa língua por meio de exercícios nas áreas da escrita, leitura, fala, audição e cultura. Isso feito com planejamento adequado ao perfil do aprendiz durante tempo maior ou menor, conforme o caso, o ensino de língua efetiva-se e o aprendiz para a saber lidar com situações do dia-a-dia.

Ideologicamente:

É ter vivo diante de si uma a consciência das distâncias dos grupos sociais e a percepção da necessidade de diminuirmos dessas distâncias também por meio do ensino de língua estrangeira. É crucial que todo professor tenha uma percepção aguçada, tome consciência, entenda e se preocupe com aspectos sócio-históricos-culturais relativos ao mundo social contemporâneo em que está situado e em que vive.

30. Para que ensinar e por quê?

No caso do inglês, por que "...não há nenhuma categoria humana que não seja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa e crescimento cultural realizado através do capital intelectual, que é um dos

passaportes para começarmos a ser agentes de nossa própria história pessoal, comunitária, estadual, nacional e internacional. Le Breton (2005:17)

31. Qualquer outro comentário que julgar necessário.

Gostaria muito de compilar aqui palavras que apontam a importância do inglês na vida dos cidadãos brasileiros diante do cenário de dificuldades junto à educação e nossas diferenças sociais.

“De nada adianta nadar contra a maré, se soubermos de antemão que isso não vai fazer com que o mar mude seu comportamento” (Rajagopalan, 2005:149). Não mudaremos o comportamento das águas, mas podemos, através da aprendizagem do inglês, adquirir, segundo Moita Lopes (2005), uma forma de nos engajarmos em um discurso sobre a vida social é questionar o pensamento homogeneizador da vida contemporânea. Segundo esse mesmo autor, a aprendizagem da LI fornece acesso a conhecimentos para uma ação social, pois aprender inglês significa ampliar as oportunidades sociais do cidadão. Sendo assim, vale ressaltar que nadar ou remar contra a maré, “significa conhecer os limites da nossa ação, sempre tendo em mente o melhor aproveitamento da situação em prol dos nossos interesses de curto, médio e longo prazos” (Rajagopalan, 2005:153). “É preciso deixar de ter vergonha (síndrome do escravo) e engajar-se, em inglês, nos discursos da comunidade mundial”(Gadriot-Renard, 2005:32).

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](#)