

ALZIRA DA SILVA SHIMOURA

**PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE INGLÊS PARA CRIANÇAS:
O TRABALHO DO FORMADOR**

**Doutorado em Lingüística Aplicada e
Estudos da Linguagem**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2005

ALZIRA DA SILVA SHIMOURA

**PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
INGLÊS PARA CRIANÇAS: O TRABALHO DO FORMADOR**

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2005

ALZIRA DA SILVA SHIMOURA

**PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
INGLÊS PARA CRIANÇAS: O TRABALHO DO FORMADOR**

Tese apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2005

Comissão julgadora

Ficha Catalográfica

SHIMOURA, Alzira da Silva, *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: O trabalho do formador*. São Paulo: pp.184, 2005.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientador: Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães.

Palavras-chaves: formação de professores; trabalho; planejamento; reunião pedagógica; ensino infantil de língua estrangeira; história infantil

E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é a marca
Das lições diárias de outras tantas pessoas
É tão bonito quando a gente entende
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Gonzaguinha, Pessoa = Pessoas)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como se constitui o trabalho do formador de professores de inglês para crianças em um projeto de assessoria para formação docente. A fundamentação teórica do estudo está centrada em três questões: (1) formação de professor como trabalho (Schwartz, 1992; 1997; 2003; Clot, 1999; Nouroudine, 2002; Machado, 1998; 2004; Bronckart, 2004; Amigues, 2004); (2) reunião pedagógica (Liberali, 2003) e (3) planejamento (Vasconcellos, 2002; Gandin, 2001; Gandin & Gandin, 2001).

Esta pesquisa foi conduzida em uma escola de ensino de língua inglesa para crianças do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental 1, que tinham entre um ano e meio e dez anos. O projeto, desenvolvido no período de julho de 2000 a dezembro de 2001, teve como objetivo a formação dos professores da escola e foi iniciado após a contratação de duas formadoras. O processo de assessoria teve como foco central promover o espaço de construção de conhecimento teórico-prático necessário para que os próprios professores pudessem, em conjunto, elaborar o planejamento de aula, de acordo com as necessidades de seus alunos. Essas reuniões pedagógicas foram áudio gravadas, transcritas e analisadas com base na análise dos conteúdos temáticos, mecanismos enunciativos, tipos de discursos e seqüências prototípicas (Bronckart, 1999). A pesquisa contribuiu para a compreensão do trabalho do formador quanto a (1) processos de condução da elaboração do planejamento auto-prescrito e co-prescrito pelos professores; (2) processo de avaliação do trabalho realizado pelo professor, o que possibilitou espaços para a renormalização das prescrições; (3) o trabalho do formador quanto à escolha dos instrumentos para a formação de professores, quais sejam: planejamento, reuniões pedagógicas, condução do trabalho, forma de propiciar e conduzir a reflexão. A ação pedagógica adotada teve como base a metodologia socio-histórica vygotskiana: para (re)discutir o trabalho auto-prescrito e co-prescrito, o formador dá voz ao professor de forma a promover espaço para sua (re)construção, de modo crítico colaborativo (Magalhães, 1998; 1994). Os resultados revelaram que o trabalho conduzido possibilitou a negociação e a (re)construção do planejamento e que, por suas características colaborativo-reflexivas, criou lócus para aprendizagem e desenvolvimento de todos os envolvidos.

ABSTRACT

This research aims at investigating how the work of teacher educators is constituted, specifically in the case of children English teachers in a consultancy project for teacher education. Theoretical background in this thesis focuses on three main axis: (1) teacher education taken as work (Schwartz, 1992; 1997; 2003; Clot, 1999; Nouroudine, 2002; Machado, 1998; 2004; Bronckart, 2004; Amigues, 2004); (2) pedagogical meetings (Liberali, 2003) and (3) planning (Vasconcellos, 2002; Gandin, 2001; Gandin & Gandin, 2001).

This research was carried out in an English language institute for children from early Primary school, whose ages ranged from one and a half to ten. The project *per se* was developed from July 2000 to December 2001, and aimed at providing in-service education for the teachers of the institute. It was initiated after the employment of two teacher educators. The purpose of the consultancy process was to promote a *locus* for theoretical-practical knowledge construction, seen as necessary for teachers themselves to fend for lesson planning, in a team and taking into account their students needs. Those pedagogical meetings were recorded on audio tape, transcribed and analyzed, supported on the concepts of thematic content, utterance mechanisms, types of discourses and prototype sequences (Bronckart, 1999). The research as contributed to the understanding of the work carried out by teacher educators as far as the following are concerned: (1) the processes designing both self-prescribed and co-prescribed lesson plans by/with teachers; (2) the assessment process of the work carried out by teachers, which made room for re-normalizing prescriptions; (3) the teacher educator's role as to the choice of instruments for teacher education, such as: planning; pedagogical meetings; work development; conditions for and conduction of moments of reflection. The pedagogical action adopted was based on Vygotsky's socio-historic methodology: in order to (re)distribute self- and co-prescribed works, the teacher educator grants the teacher voice so as to promote a *locus* for the latter's (re)construction, taking a collaborative-critical stance (Magalhães, 1998; 1994). Results have revealed that the work conducted has allowed for negotiation and (re)construction of planning to take place, and that, for its collaborative-reflective features, it has also created a *locus* where learning and development has become true for all involved.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 – Contextualização do projeto de formação de professores	
1.0. Contexto do trabalho	5
1.1. Caracterização da demanda	5
1.2. O Projeto de Formação de Professores	6
1.2.1. Primeiro momento do Projeto (julho de 2000 a dezembro de 2000)	7
a) O trabalho da coordenadora-doutora: primeiro momento	8
b) O trabalho das coordenadoras-mestres: primeiro momento	12
1.2.2. Segundo momento do Projeto (janeiro de 2001 a dezembro de 2001)	18
a) O trabalho da coordenadora-doutora: segundo momento	19
b) O trabalho da coordenadora-mestre: segundo momento	21
1.3. O trabalho realizado com histórias infantis	24
1.3.1. Base teórica para o planejamento de aulas	24
1.3.1.1. Gênero: instrumento para ensinar a agir no mundo	24
1.3.1.2. Gênero: produto de atividade social	28
1.3.1.3. História infantil: um gênero para brincar	30
1.3.2. O trabalho realizado pelos professores	32
1.3.2.1. O processo de escolha das histórias infantis	33
1.3.2.2. O planejamento de aulas e o trabalho com atividade social	37
1.3.3. Encerramento das atividades	40
1.4. Participantes da pesquisa	41

Capítulo 2 – Fundamentação teórica

2.1. A questão do trabalho	44
2.1.1. O trabalho	44
2.1.2. A situação de trabalho	46
2.1.3. O trabalho prescrito	48
2.1.4. O trabalho realizado	48
2.1.5. O trabalho real	48
2.1.6. O trabalho avaliado	49
2.1.7. O trabalho na educação	50
2.2. Reunião pedagógica	52
2.3. O Planejamento: a necessidade do trabalho prescrito pelo professor	62
2.3.1. Planejamento: participativo ou colaborativo?	64
2.4. A Linguagem no trabalho colaborativo	69

Capítulo 3 – Metodologia de pesquisa

3.1. Escolha da metodologia	71
3.2. Procedimentos de coleta dos dados	73
3.2.1. Os instrumentos de coleta	73
3.2.2. Fontes de coleta	74
3.3 Procedimentos para a análise dos dados	78

Capítulo 4 – Descrição e discussão dos resultados de análise de dados

4.1. O trabalho do formador de professores	85
4.1.1. Contexto de produção	85
4.1.2. A estrutura do texto	87

4.1.3. Distribuição dos turnos	91
4.1.4. Conteúdo temático	109
4.2. O trabalho do formador no processo de elaboração das auto-prescrições e de avaliação do trabalho realizado pelo professor	114
4.2.1. O trabalho do formador no processo de elaboração das auto-prescrições	114
4.2.2. O trabalho do formador no processo de avaliação do trabalho realizado pelo professor	123
Considerações finais	130
Referências bibliográficas	137

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1	Plano geral das reuniões pedagógicas realizadas no ano de 2000	11
Quadro 2	Responsabilidades e objetivos das coordenadoras-mestres por grupo de professores – primeiro momento – ano 2000	13
Quadro 3	Encontros entre coordenadora-mestre (Alzira) e professores – primeiro momento do Projeto ano 2000	14
Quadro 4	Resumo da quantidade de encontros da coordenadora-mestre (Alzira) com os professores – ano 2000	16
Quadro 5	Plano geral das reuniões pedagógicas realizadas no ano de 2001	19
Quadro 6	Responsabilidades da coordenadora-mestre por grupo de professores – segundo momento – ano 2001	22
Quadro 7	Reuniões pedagógicas e sessões reflexivas realizadas no segundo momento do Projeto – ano 2001	23
Quadro 8	Quadro 8: Aulas vídeo-gravadas em 2001	23
Quadro 9	Primeiro levantamento de histórias infantis a serem trabalhadas com o Ensino Infantil – 18/11/2000	35
Quadro 10	Livros de histórias infantis trabalhadas em 2001	36
Quadro 11	Ficha de análise e planejamento de aula	37
Quadro 12	Descrição do trabalho auto-prescrito pelos professores para a história “A Bela e a Fera”	39
Quadro 13	Situação de trabalho do Projeto de Formação	50
Quadro 14	Resumo anual da coleta de gravações em áudio e vídeo	74
Quadro 15	Recorte dos dados para a análise	76
Quadro 16	Tipos de discurso conforme Bronckart (1999:137)	81
Quadro 17	Tipos de seqüências	82
Quadro 18	Procedimentos de análise de dados	83
Quadro 19	Número de turnos e palavras dos participantes – Reunião	92

	26/07/2001	
Quadro 20	Número de turnos e palavras dos participantes – Reunião	94
	05/11/2001	
Quadro 21	Resumo do conteúdo temático do recorte da reunião em	110
	26/07/2001 com 21 temas	
Quadro 22	Resumo do conteúdo temático do recorte da reunião em	110
	05/11/2001 com 41 temas	
Quadro 23	Resumo do uso de modalizações de CD em recorte da	127
	reunião em 05/11/2001	
Quadro 24	Resumo do uso de modalizações por participantes na	128
	reunião em 26/07/2001	

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1	Movimento do trabalho realizado com as atividades sociais inseridas nas histórias infantis.	29
Gráfico 2	Movimento do trabalho realizado com a história infantil “The Big Pancake”	30

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 1	Proposta de consultoria pedagógica para Escola Contratante	146
Anexo 2	Carta enviada aos pais esclarecendo a nova forma de trabalho	147
Anexo 3	Questionário para entrevista	148
Anexo 4	Texto original da história infantil “The Big Pancake”	149
Anexo 5	Resumo em português da história infantil “The Big Pancake”	152
Anexo 6	Planejamento feito pela professora Ana e discutido em reunião de 26.07.2001– história “The Big Pancake”	152
Anexo 7	Algumas atividades para a história “The Big Pancake”	153

	elaboradas pela professora Ana depois da discussão em reunião de 26.07.2001	
Anexo 8	Trabalho realizado pela professora Ana em sala de aula: atividade social “fazer compras em uma livraria”, história “A Bela e a Fera” – 25.09.2001	154
Anexo 9	Plano geral do trabalho realizado pela professora Ana em sala de aula - história “The Big Pancake” - 17.08.2001	155
Anexo 10	Resumo do conteúdo temático da reunião em 26/07/2001 com 21 temas	155
Anexo 11	Resumo do conteúdo temático da reunião em 05/11/2001 com 41 temas	156
Anexo 12	Transcrição do trecho selecionado da reunião pedagógica de 26 de julho de 2001 – discussão do planejamento feito pela professora Ana	158
Anexo 13	Transcrição do trecho selecionado da reunião pedagógica de 05 de novembro de 2001 – discussão sobre o trabalho realizado pela professora Ana	167
Anexo 14	Número de turnos e palavras das coordenadoras – Reunião 26-07-2001	183
Anexo 15	Número de turnos e palavras dos professores – Reunião 26-07-2001	183
Anexo 16	Número de início de temas por participante – 26/07/2001	183
Anexo 17	Número de turnos e palavras dos participantes – Recorte da reunião em 26/07/2001	183
Anexo 18	Número de turnos e palavras das coordenadoras – Recorte da reunião-26/07/2001	184
Anexo 19	Número de turnos e palavras dos professores – Recorte da reunião -26/07/2001	184
Anexo 20	Número de início de temas por participante – Recorte da reunião – 26/07/2001	184

INTRODUÇÃO

Todo início de ano mobilizam-se as escolas diante da necessidade de planejar o ano letivo. É um momento de (re)avaliação do trabalho realizado anteriormente, de reflexão e de (re)construção de objetivos a serem alcançados. Além do anual, os planejamentos semestrais e bimestrais são – ou podem ser – oportunidades para reflexão crítica sobre o contexto para o qual planejamos, o que queremos com o nosso trabalho e que alunos queremos formar. É essa uma *“atitude e vivência crítica permanente diante do trabalho pedagógico, possibilitando ao conjunto da equipe de profissionais da escola conhecer, apropriar-se e participar da construção do projeto educacional em desenvolvimento”* (Apeoesp, 2001). Todavia, nossa vivência na cultura escolar nos revela que nem sempre isso é o que acontece.

O que é um planejamento? O que é fazer um planejamento? O que embasa essa prática? Ao longo da história, como aponta Kincheloe (1993) entre outros, em algumas situações o professor pôde ser agente de sua própria prescrição, em outras, essa ação lhe foi retirada e coube-lhe apenas o papel de executor de prescrições realizadas por especialistas. O que vem gerando conflitos e resistência, como apontado por Schön (1992). Em resposta, há um grande movimento por reformas e projetos de formação contínua que visem à formação de profissionais reflexivos e críticos, para tomar as decisões sobre *o quê, como e para quê* agir no contexto em que trabalham. Todavia, reconquistar a oportunidade de construção de seu planejamento também traz aos professores incertezas. Executar essa tarefa complexa lhes exige ancoragem e suporte, em um contexto de ação em que, muitas vezes, sentem-se agentes solitários e sem apoio teórico-prático.

Como esse quadro aponta, o planejamento pode se tornar um instrumento de construção colaborativa, propiciando um momento para se repensar questões teórico-metodológicas. Pode constituir-se um espaço para discussão e construção conjuntas de conhecimento e de formação profissional. Com base na teoria sócio-histórico-cultural seria um lócus em que o formador (coordenador, diretor, assessor) e os professores agem para descrever o que vem sendo feito e para entender que significado tem sua

prática na relação com as questões de ensino-aprendizagem e de constituição de aluno. As ações de analisar, questionar e (re)construir conhecimentos, para planejar, podem propiciar, aos profissionais envolvidos, um espaço de aprendizagem e desenvolvimento (ZPD).

O foco da presente pesquisa é a formação de professores de inglês para crianças em situação de trabalho. Apóio-me nas questões de trabalho e nos pressupostos teórico-metodológicos centrais do projeto de pesquisa do grupo ALTER¹, do Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esse grupo vem discutindo as relações entre linguagem e trabalho educacional, por meio de análise de textos produzidos *na* e *sobre* uma situação de trabalho, utilizando os procedimentos e concepções textuais dentro do quadro teórico do interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1999). Recorrem às categorias do agir, que me permitem analisar e interpretar as formas de (re)construção do agir educacional. Apóio-me, também, nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria psicológica da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2002 e 2004) e da Psicologia do Trabalho (Faïta, 2004; Clot, 1999). Há, ainda, outros quadros teóricos que sustentam esta discussão de formação do professor reflexivo-crítico para compreensão do agir do professor em situação de trabalho, ou seja, em sala de aula e em reuniões. O objetivo final é entender como se constitui o trabalho do formador que interage com professores, promovendo o espaço para o desenvolvimento dos participantes (Machado e Magalhães, 2002; Machado e Magalhães, 2001; entre outros).

Como pretendo demonstrar, mesmo quando o professor pode prescrever sua própria ação, há necessidade de um espaço colaborativo para discussão. É necessário, também, um profissional responsável por iniciar e coordenar esse processo de formação, tarefa essa geralmente atribuída ao coordenador pedagógico de uma escola. Para desempenhar sua função, tal profissional busca, muitas vezes, conhecimentos em cursos de formação de coordenadores, no intuito de compreender melhor o seu papel de formador dentro da escola. A questão do papel do coordenador tem sido objeto de

¹ O Grupo ALTER – “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações” – reúne projetos de doutorandos e mestrados.

estudo do grupo de pesquisa na área de Formação de Professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), do qual faço parte. Há trabalhos muito relevantes sobre essa questão, como por exemplo: Magalhães, 1990,1992a,b,&c, 1994a&b, 1996, 1998,1999, 2001, 2002, 2004; Liberali, 1994, 1999, 2000a &b, 2002, 2203, 2004; Gervai, 1996; Polifemi, 1998; Romero, 1998; Ninin, 2002; entre outros.

Nosso grupo de pesquisa tem discutido a formação de educadores como profissionais críticos, com base em dois quadros teóricos: a teoria sócio-cultural-histórica (Vygotsky, 1930, 1934) e a formação crítico-reflexiva do professor (Freire, 1970; Schön, 1992, 1987; Kemmis, 1987; Giroux, 1999; Kincheloe, 1993; Pérez Gomez, 1998; McLaren, 1997; McLaren e Giroux, 2000; Fullan, 1996, entre outros). Faz parte desse quadro, a compreensão da linguagem como uma prática discursiva (Vygotsky e Bakhtin), ou seja, é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, desenvolvendo o pensamento e a linguagem, construindo sua subjetividade. Assim, antes de ser individual, o discurso de um agente é sempre de outros, é sempre social. Partindo dessa visão de linguagem de natureza social e dialógica, o conceito de ensino-aprendizagem, segundo Magalhães (2004:69), enfatiza para os formadores de profissionais críticos a necessidade de “*repensarem a organização das ações de linguagem nos discursos dos contextos de formação*”, de modo a promoverem uma compreensão dialética da relação entre a teoria e a prática.

Nesse quadro, o presente trabalho propõe-se a entender como se constitui o trabalho do formador em situações de prescrição de planejamento de aula e de avaliação pelos professores, investigando a linguagem, que é o instrumento mediador nas interações. Toma-se como crucial a necessidade de devolver ao professor o seu poder de decisão informada na prescrição de seu próprio agir. Em vista desses objetivos, esta pesquisa busca responder as seguintes questões:

1. Como se constitui o trabalho do formador de professores de inglês para crianças em um projeto de formação em situação de trabalho?
2. Como se constitui o trabalho do formador no processo de elaboração das auto-prescrições e de avaliação do trabalho realizado pelo professor?

Passo, a seguir, à apresentação das partes deste estudo. No capítulo 1, apresento o contexto de produção de um Projeto de Formação de Professores de inglês para crianças, em duas seções. A primeira consiste em uma descrição detalhada do Projeto de Formação com o objetivo de esclarecer a finalidade do trabalho de formação e como ele foi desenvolvido desde a implantação. Essa contextualização auxiliará na compreensão da situação de trabalho do formador de professores, que é o foco deste estudo. Na segunda seção, apresento os participantes desta pesquisa.

No capítulo 2, discuto a fundamentação teórica do estudo em quatro seções: a questão do trabalho, a reunião pedagógica, o planejamento e o papel da linguagem nessas interações. Na seção que discute a questão do trabalho, serão abordados os seguintes conceitos: o trabalho, a situação de trabalho, o trabalho prescrito, o trabalho realizado, o trabalho real, o trabalho avaliado (Marx, 1988; Schwartz, 1992; 1997; 2003; Nouroudine, 2002; Machado, 1998; 2002; 2004; Souza-e-Silva, 2003; Clot, 1999; 2004; Amigues, 2004). A segunda seção enfocará a discussão sobre as condições de produção do texto “reunião pedagógica” como um lócus com um tipo de organização textual constituído por vários sub-gêneros (Liberali, 2003; Bronckart, 1999). A terceira seção discute o planejamento, enfocando a necessidade do trabalho prescritivo colaborativo pelos professores. A quarta seção destaca o papel da linguagem para a formação colaborativa.

O capítulo 3 trata da metodologia de pesquisa e das razões para a escolha da pesquisa crítica de colaboração (Cole e Knowles 1993; Bredo e Feinberg 1982; Magalhães 1990, 1992a, b, c, 1994 a e b, 1996 e 1998; Liberali 1994, 1999); os procedimentos de coleta, o recorte para a análise e os procedimentos utilizados para a análise dos dados, a saber: os mecanismos enunciativos e as modalizações (Bronckart, 1999; Kebrat-Orecchioni, 1998); e a análise da infraestrutura do texto, tipos de discurso e seqüências prototípicas (Bronckart, 1999).

Finalmente, serão apresentadas algumas conclusões e considerações a respeito da condução deste estudo, seguidas pelas referências bibliográficas e pelos anexos.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo descrever o Projeto de Formação de Professores e o contexto de produção desta pesquisa. Esta descrição visa a esclarecer como o trabalho de formação foi desenvolvido e qual o seu objetivo, o que proporcionará um melhor entendimento do trabalho do formador de professores. Ressalto que o foco está na formação de professores em situação de trabalho, e não na elaboração de unidades didáticas. A descrição está organizada para discutir: 1) Contexto do trabalho, e 2) Participantes.

1.0. Contexto do trabalho

Esta seção descreve, primeiramente, o contexto de produção do Projeto de Formação de Professores. Para tanto, apresento o Projeto e sua organização.

1.1. Caracterização da demanda

Em maio de 2000, a pedagoga e sócia da Escola Contratante (doravante Escola), localizada em um bairro nobre da cidade de São Paulo, interessada em introduzir mudanças na prática pedagógica adotada pela instituição, convidou, informalmente, por telefone, a professora doutora Fernanda Liberali para iniciar um trabalho de formação de professores. Aceitando o convite, esta formou um grupo de consultoras composto por quatro integrantes: ela própria e três mestres, que desenvolviam teses em formação de professores, todas vinculadas ao departamento de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem: Lael – PUCSP, sendo eu uma delas. Esse grupo elaborou um Projeto de Trabalho que foi analisado e aceito pela Escola e será descrito neste capítulo. A pedagoga, responsável pelo convite acompanhou de perto todo o projeto de formação.

Descrevo, a seguir, o funcionamento da Escola em questão. Era administrada por três sócios e tinha como objetivo ensinar língua inglesa para crianças do Ensino Infantil ao Ensino Fundamental 1 (1ª à 4ª séries), isto é, crianças entre um ano e meio e dez anos de idade. Uma característica interessante era ser uma prestadora de serviços terceirizados, ou seja, contratava professores para lecionarem inglês em escolas regulares, da rede particular, da cidade de São Paulo. O espaço físico era, portanto, o local para contratação e formação de seus professores, já que as aulas eram ministradas em outras instituições.

Antes da nossa contratação, a instituição procedia da seguinte maneira: a) contratava professores de inglês para atuar em escolas de ensino regular; b) contratava uma coordenadora pedagógica para organizar materiais e fazer todos os planos de aulas a serem seguidos pelos professores. Em outras palavras, os professores executavam planejamentos preparados por um especialista. Quando iniciamos o trabalho de formação de professores, tal profissional já não fazia parte do quadro de funcionários da Escola. Segundo a avaliação da pedagoga responsável, o trabalho pedagógico realizado com os professores não atendia às necessidades e, por isso, a instituição queria mudanças e novos caminhos.

1.2. O Projeto de Formação de Professores

Primeiramente, descreverei a proposta inicial para o Projeto de Formação, apresentada à Escola para negociação da demanda. A seguir, farei um relato de dois momentos distintos em que se dividiu o projeto realizado. O primeiro momento teve início em julho de 2000 e término em dezembro de 2000. O segundo momento teve início em janeiro de 2001 e término em dezembro de 2001.

A proposta (Anexo 1) apresentada tinha como objetivos: a) desenvolver planejamentos conjuntamente com os professores (projetos, seleção de material, calendário, avaliações); b) organizar eventos para pais de alunos; c) organizar reuniões pedagógicas e workshops; d) entrevistar candidatos; e) formar professores novos e

experientes; f) organizar reuniões de pais; e, g) observar e avaliar aulas. Por seus objetivos, percebe-se que a concepção de base para a formação de professores tem caráter mais amplo: inclui seleção de novos professores, dispostos a trabalhar com crianças e com a nova proposta de ensino-aprendizagem; e organiza eventos que integram outros participantes da comunidade escolar além de professores e alunos. A seleção de novos professores indica preocupação com a qualidade da formação do corpo docente, enquanto o envolvimento de pais no projeto mostra reconhecimento da responsabilidade da família e preocupação com o esclarecimento da proposta e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Entretanto, no momento da negociação da demanda, a proposta não foi aceita integralmente pela Escola, restringindo-se aos itens a, c, e, e g. A Escola alegou motivos financeiros para redução da proposta e, com a necessidade de seleção dentre os itens mais importantes, foram considerados de menor importância os itens relacionados a eventos e reuniões com pais e seleção de novos professores. Uma das tarefas da pedagoga era organizar e realizar reuniões com pais de alunos e ela continuou a ser responsável por isso.

Resumindo, o trabalho auto-prescrito² pelo grupo de formadores foi reduzido pela instituição durante a própria demanda, muito provavelmente em decorrência de sua visão de ensino-aprendizagem, segundo a qual a formação de professores deve focar diretamente a atuação em sala de aula. Embora o grupo de formadores concebesse o processo de ensino-aprendizagem de forma diferente da adotada pela instituição, a proposta foi reelaborada de acordo com as exigências feitas pelo cliente a ser atendido, dentro dessa situação de demanda de trabalho.

A implementação do Projeto será apresentada a seguir.

1.2.1. Primeiro momento do Projeto (julho de 2000 a dezembro de 2000)

²Trabalho que o próprio agente prescreve; discutirei esse conceito no Capítulo 2.

O primeiro momento do projeto foi de transição, isto é, de apresentação de nossa proposta e de sua discussão com os professores durante o último semestre de 2000. Como a Escola adotava livros didáticos para trabalhar em sala de aula, foi com foco neles que iniciamos a adaptação de nosso trabalho. Para clarificar o desenvolvimento do Projeto, descrevo a organização do processo de formação, ressaltando as atribuições o papel dos formadores nesse primeiro momento.

Iniciamos o trabalho de formação apresentando aos professores o quadro teórico e os conceitos que o embasam, justificando a perspectiva sócio-histórica adotada, apoiada em teóricos como Vygotsky e Bakhtin, cujas idéias serão discutidas posteriormente.

A título de sistematização, esta seção está dividida em duas partes: a) o trabalho da professora-doutora (doravante coordenadora-doutora), e b) o trabalho das professoras-mestres (doravante coordenadoras–mestres), descritos a seguir:

a) O trabalho da coordenadora-doutora: primeiro momento

A coordenadora-doutora organizou reuniões pedagógicas com o objetivo de apresentar e discutir teorias de ensino-aprendizagem para trabalhar aspectos fundamentais ao desenvolvimento do planejamento e da prática em sala de aula , incluindo seus objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação.

O Projeto de Formação foi implantado em julho de 2000. Como desde o início daquele ano letivo, os professores utilizavam um determinado livro didático para o trabalho em sala de aula, e, levando em consideração que os alunos, e principalmente, seus pais, sempre esperam que o material comprado seja utilizado até o final do ano, tivemos de dar continuidade ao uso do mesmo livro em sala de aula.

As unidades dos livros didáticos utilizados pela Escola davam ênfase à memorização de vocabulário na língua inglesa. O trabalho inicial da coordenadora-doutora, na primeira reunião pedagógica, foi promover uma discussão sobre o papel do livro didático e a forma de trabalhar, utilizando-o como ponto de partida. Foi discutida, então, a validade do ensino-aprendizagem de vocabulário sem contexto.

A partir dessa reunião pedagógica, iniciou-se um trabalho em grupo com os professores, conduzido pelas coordenadoras-mestres, durante sessões reflexivas (a ser discutido em *b*), para a construção de sentido do ensino-aprendizagem do vocabulário presente nas unidades do livro didático. O objetivo desse trabalho inicial era contextualizar o vocabulário presente nos livros didáticos dando relevância ao seu uso em atividades sociais³. Em outras palavras, se os professores tivessem de trabalhar uma unidade que apresentasse, por exemplo, vocabulário referente a comida, pensariam em atividades sociais, de acordo com a faixa etária de seus alunos, em que pudesse ser utilizado vocabulário pertencente àquele campo semântico.

Em resumo, nesse primeiro momento, as unidades didáticas eram trabalhadas de modo que o vocabulário a ser apropriado pelos alunos figurasse em atividades sociais. Essa foi a maneira encontrada para ensinar os professores a olharem para o livro didático como ponto de partida e para aprenderem a adaptá-lo ou transformá-lo de acordo com as necessidades de sua sala de aula. Assim, os passos foram: a) promover um contexto de conscientização para que os professores percebessem que poderiam ir além do livro didático; b) discutir o papel do professor trabalhando com os três tipos de conhecimento necessários para a construção de significados em atividades sociais: conhecimento de mundo, textual e sistêmico, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua estrangeira, os PCNs; c) discutir o papel do professor na preparação da aula, na aplicação do planejamento em da aula e na reflexão após a aula para compreender seu agir; d) esclarecer o conceito de atividade social para que pudessem trabalhá-las dentro de cada unidade do livro didático que usavam; e) listar todas as atividades sociais presentes nas unidades dos livros didáticos que fizessem sentido ser ensinadas aos alunos; f) discutir sobre *para quê, como e por quê* trabalhar com as atividades sociais em sala de aula levando em consideração a realidade dos alunos, e g) desenvolver atividades didáticas a serem trabalhadas em sala de aula.

³ Momento de ação dentro de um determinado contexto, com uma organização e linguagem própria, (Bronckart, 1999), conceito que será discutido ainda neste capítulo.

Saliento que nesse primeiro momento do Projeto de Formação, o trabalho foi teórico, como apontado no item b) acima, com discussões a partir dos PCNs de língua estrangeira, sobre os conhecimentos de mundo, textual e sistêmico. Fizemos a opção de iniciar o trabalho teórico partindo dos PCNs por dois motivos: a) acreditamos que os PCNs estariam mais próximos do conhecimento dos professores, levando-se em consideração a composição do grupo de professores da Escola – alguns dominavam a língua inglesa, mas não tinham formação pedagógica –, portanto, este documento agilizaria o trabalho teórico e, conseqüentemente, o prático, regendo o trabalho na Escola; e b) tínhamos quatro meses, de agosto a novembro, para finalizar o ano letivo e preparar os professores para o planejamento do ano de 2001, enfocando a teoria e a prática de planejar suas aulas, embasados em conhecimentos básicos sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O planejamento ocorreria nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro.

Resumindo, a preocupação dos formadores em agilizar a compreensão teórica do trabalho a ser realizado, baseando-o nos PCNs, foi uma conseqüência do fator tempo. Assim, os formadores tiveram de se organizar e gerenciar essa situação de trabalho, procurando meios para a implantação do Projeto de modo que pudessem ajudar a transformar a prática do professor, dando continuidade ao seu trabalho.

Procuramos priorizar, nos meses de agosto a outubro, o levantamento e o modo de trabalhar com as possíveis atividades sociais encontradas nos livros didáticos que faziam sentido serem ensinadas às crianças. Essa prática de olhar para o livro didático e ver que é possível transformar suas unidades em atividades sociais relevantes ao mundo dos alunos, preparou os professores para o segundo momento do Projeto.

O foco das reuniões pedagógicas dos meses de novembro e dezembro de 2000 foi, então, o planejamento do ano de 2001. Os alunos foram divididos em dois grupos: Ensino Infantil e Ensino Fundamental 1. Coordenadoras e professores, juntamente com a pedagoga da Escola, decidiram sobre o material a ser utilizado durante o ano de 2001.

- a) Ensino Infantil: o objetivo geral era trabalhar com livros de histórias infantis, partindo do pressuposto de que estes fazem parte do conhecimento de mundo das crianças. As histórias infantis possibilitaram o trabalho com o conhecimento

de mundo (participantes, local...), conhecimento textual (como o texto se organiza: narrativa) e conhecimento sistêmico (qual o vocabulário, verbos, conectivos, etc. usados). A história infantil promoveu, também, o foco em atividades sociais nela inseridas, possibilitando o trabalho com os conhecimentos de mundo (qual a relevância daquela atividade na vida das crianças), textual (que tipo de texto é utilizado para determinada atividade, geralmente, diálogos e descrições), e sistêmico (qual o vocabulário, verbos, conectivos usados em determinada atividade).

- b) Ensino Fundamental 1⁴: o objetivo geral da 1^a à 3^a séries era trabalhar com livros de histórias infantis, como descrito anteriormente, e atividades sociais presentes na escola e no cotidiano das crianças, como por exemplo: visitar o zoológico; visitar o parque; convidar e receber amigos em uma festa de aniversário; ir ao restaurante; ir ao cinema; ir ao teatro; brincar com amigos; falar de brinquedos com amigos; jogar com amigos; ir ao médico; comprar um animal de estimação; cuidar de animais de estimação; planejar viagens; participar de jogos, etc. O objetivo do trabalho a ser realizado com a 4^a série, era relacionar a língua inglesa com outras disciplinas que os alunos estudavam nessa série: geografia, história, matemática, ciências, educação artística, etc. Portanto, o livro didático foi substituído pelas atividades sociais mencionadas anteriormente e pelas contidas nos livros de histórias infantis.

O planejamento do trabalho realizado pelos formadores foi feito paulatinamente. Após cada reunião pedagógica, havia um encontro em que se discutia o possível conteúdo para a reunião seguinte. A pedagoga da Escola, às vezes, fazia parte desses encontros fazendo sugestões ou esclarecendo o funcionamento das escolas em que prestava serviço. O plano geral das reuniões pedagógicas realizadas no segundo semestre de 2000 foi sintetizado no quadro a seguir:

⁴ O trabalho realizado com o Ensino Fundamental 1 não foi foco desta pesquisa.

Quadro 1: Plano geral das reuniões pedagógicas realizadas no ano de 2000

Reunião número	Data da reunião	Conteúdo da reunião
1	19/08/2000	<p>Discussão sobre os 3 tipos de conhecimento: de mundo, textual e sistêmico de acordo com os PCNs de língua estrangeira.</p> <p>Para a próxima reunião: a) olhar o livro didático e listar todas as possíveis atividades sociais a serem trabalhadas em sala de aula; b) fazer um relatório de uma aula ou atividade que não foi boa, enviar por e-mail.</p>
2	16/09/2000	<p>Discussão sobre os papéis do professor: a) trabalhando com os 3 tipos de conhecimento; b) preparando a aula; c) aplicando o planejamento em aula; e d) refletindo após a aula.</p> <p>Definição de colaboração e diferença entre colaboração e cooperação.</p> <p>Discussão de análise de necessidades para elaboração do planejamento.</p> <p>Para a próxima reunião: levantamento das possíveis atividades sociais nos livros didáticos.</p>
3	26/10/2000	<p>Discussão do conceito de “reflexão” para estabelecer os parâmetros de intervenções feitas durante o trabalho.</p> <p>Discussão de problemas tais como: foco exagerado em jogos, aulas sem desafios, necessidades de atividades pertinentes e diferença entre foco em vocabulário e foco em comunicação.</p> <p>Análise de necessidades para elaboração do planejamento para o ano de 2001.</p> <p>Para a próxima reunião: trazer o resultado da análise de necessidades feita com os alunos.</p>
4	18/11/2000	<p>Discussão sobre a importância da observação de aulas vídeo-gravadas para reflexão e construção de possibilidades de aulas (o objetivo não é ter modelos perfeitos mas entender o que foi feito como base para reflexão e constantes transformações).</p> <p>Discussão de aula transcrita com foco em como o conteúdo é abordado.</p> <p>Discussão sobre como se estabelece e se organiza a relação com os alunos; organização da sala de aula e uso da língua inglesa.</p> <p>Discussão das atividades sociais levantadas pelos professores (quais atividades, para que alunos, como trabalhar).</p> <p>Seleção de: 12 histórias para o Ensino Infantil; 16 atividades sociais para o Ensino Fundamental 1 (1ª a 4ª séries).</p> <p>Discussão sobre o trabalho com os conhecimentos textual e sistêmico nas atividades sociais e nas histórias infantis.</p> <p>Para a próxima reunião: fazer um levantamento de possíveis histórias infantis para o planejamento de aula do ano de 2001.</p>
5	09/12/2000	<p>Levantamento das atividades sociais dentro das histórias infantis selecionadas.</p> <p>Para a próxima reunião: levantamento de conhecimento textual e sistêmico para trabalhar com as histórias infantis e atividades sociais.</p>

O quadro acima resume o processo de realização do trabalho da coordenadora-doutora junto aos professores nas reuniões pedagógicas. Ressalto ainda que a maioria dos professores estava sempre presente às reuniões e era muito participativa. Quando algum deles não comparecia, o assunto da reunião pedagógica era discutido na sessão reflexiva individual com a coordenadora-mestre.

b) O trabalho das coordenadoras-mestres: primeiro momento

As três coordenadoras-mestres eram responsáveis pelas sessões reflexivas realizadas individualmente ou em pequenos grupos de professores, e também pela observação semestral de uma aula de cada um dos professores. Como o número total de professores era doze, cada coordenadora-mestre se responsabilizou pela assessoria de quatro professores. As sessões reflexivas em pequenos grupos eram encontros em que professores e formadores discutiam a seleção e a preparação de materiais e o desenvolvimento do planejamento. A sessão reflexiva individual era o espaço para discussão de assuntos relacionados à aplicação do planejamento em sala de aula e questões referentes à observação de aula.

A responsabilidade da coordenação pelo grupo de professores e seus objetivos segue no quadro abaixo.

Quadro 2: Responsabilidades e objetivos das coordenadoras-mestres por grupo de professores – primeiro momento – ano 2000

Responsabilidades	Objetivos
1) participação nas reuniões pedagógicas mensais (2 horas de duração)	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar todo o processo de desenvolvimento dos professores
2) realização de sessões reflexivas grupais mensais (2 horas de duração)	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar e preparar materiais; discutir a aplicação do planejamento proposto nas reuniões pedagógicas
3) realização de sessões reflexivas individuais mensais (1 hora de duração)	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir individualmente os problemas encontrados na aplicação do planejamento; discutir a aula observada de cada professor
4) observação semestral de uma aula de cada professor (1 hora de duração)	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar a aplicação do planejamento em sala de aula; enviar

	por e-mail um relatório e questões para reflexão a serem discutidas nas sessões reflexivas individuais
5) acompanhamento via Internet mensal (1 hora mensal por professor)	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhar os relatórios quinzenais enviados pelos professores com o objetivo de supervisionar a adequação de conteúdo das atividades paralelas desenvolvidas

O quadro revela o trabalho realizado pelas coordenadoras-mestres com os professores de agosto a dezembro de 2000. O agendamento desses encontros era negociado entre cada coordenadora-mestre e os professores. Com frequência, havia conflitos de horários e dias para marcar sessões reflexivas e observação de aulas. Muitos professores davam aulas em locais distantes, dificultando, tanto para eles como para as coordenadoras-mestres, o agendamento de encontros. Às vezes, esses encontros aconteciam na Escola, ou em algum outro local de fácil acesso, como um Shopping Center, ou na própria escola em que os professores lecionavam, caso a coordenadora-mestre estivesse observando a aula. Todas as sessões reflexivas eram registradas mensalmente em forma de relatórios e enviados à coordenação geral do Projeto com cópia para a pedagoga da Escola. Os relatórios quinzenais enviados pelos professores, também eram enviados à coordenadora-doutora e à pedagoga.

Percebe-se uma hierarquia incomum dentro da situação de trabalho de condução desse Projeto de Formação: a) os professores respondiam às coordenadoras-mestres, à coordenadora-doutora e à pedagoga da Escola; b) as coordenadoras-mestres respondiam à coordenadora-doutora, e c) a coordenadora-doutora respondia à pedagoga da Escola.

Mostro no quadro, a seguir, para exemplificar, um resumo geral dos encontros que tive com o grupo de professores pelo qual era responsável.

Quadro 3: Encontros entre coordenadora-mestre (Alzira) e professores – primeiro momento do Projeto ano 2000

Data e local	Evento	Professor ⁵	Horas trabalhadas
11/08/2000 - Escola	Sessão reflexiva	Priscila	1h

⁵ Todos os nomes são fictícios.

15/08/2000 - Escola	Sessão reflexiva	Priscila	1h
18/08/2000 - Escola	Sessão reflexiva	Priscila	1h
18/08/2000 - Escola	Sessão reflexiva	Carol	1h30'
18/08/2000 - Escola	Sessão reflexiva	Carla	1h15'
19/08/2000 - Escola	Reunião pedagógica	Todos	2hs
21/08/2000 – Escola X	Observação de aula	Carol	1h
21/08/2000 - Escola	Sessão reflexiva	Carla	2hs
22/08/2000 – Escola X	Observação de aula	Carol	1h
			Total = 9hs45'
01/09/2000 - Escola	Sessão reflexiva	Carol	1h
04/09/2000 – Escola Y	Sessão reflexiva	Carla	1h
05/09/2000 – Escola Z	Observação de aula	Larissa	1h
05/09/2000 – Escola Z	Sessão reflexiva	Larissa	1h30'
15/09/2000 - Escola	Sessão reflexiva	Carol	1h
16/09/2000 – Escola	Reunião pedagógica	Todos	2hs
18/09/2000 - Telefone	Sessão reflexiva	Carla	1h
21/09/2000 - Internet	Sessão reflexiva	Carla	30'
			Total = 7hs
05/10/2000 – Escola X	Observação de aula	Carol	1h
19/10/2000 – Escola X	Sessão reflexiva	Larissa	1h
21/10/2000 – Escola X	Observação de aula	Carol	1h
25/10/2000 – Internet	Internet	Todos	1h
25/10/2000 – Escola X	Sessão reflexiva	Carla	1h30'
26/10/2000 – Escola	Reunião pedagógica	Todos	2hs
26/10/2000 – Escola X	Sessão reflexiva	Carol	1h
26/10/2000 – Escola X	Sessão reflexiva	Larissa	1h
			Total = 7hs30'
09/11/2000 – Escola X	Observação de aula	Larissa	1h30'
18/11/2000 – Escola K	Reunião pedagógica	Todos	2hs
29/11/2000 – Escola K	Observação de aula	Larissa	1h30'
29/11/2000 – Escola K	Observação de aula	Carla	1h30'
30/11/2000 – Escola X	Observação de aula	Carol	1h
30/11/2000 – Escola X	Sessão reflexiva	Carol	1h
			Total = 8hs30'
09/12/2000 – Escola	Reunião pedagógica	Todos	2hs
Total de horas trabalhadas menos reunião pedagógica	15 sessões reflexivas + 9 observações de aulas + internet	=	31hs15'

Cada coordenadora-mestre deveria trabalhar, em média, até doze horas mensais (conforme Quadro 3). Observando-se o quadro acima, percebe-se que não consegui realizar algumas das tarefas auto-prescritas. Não fiz sessões reflexivas em grupo,

porque os professores lecionavam em lugares distantes, o que os impossibilitava de chegar à Escola em horário comum. Pelo mesmo motivo – a distância – as sessões reflexivas individuais foram, em grande parte, realizadas nas escolas em que os professores ministravam aulas. Logo após a aula ou a observação de aula, fazíamos a sessão reflexiva para discussão das práticas adotadas em sala ou mesmo da aula observada.

Em alguns casos, era necessário um maior acompanhamento. Conforme o a quantidade de horas mostrada pelo Quadro 3 acima, percebe-se que a professora Carla, nova na Escola e inexperiente no trabalho com crianças, demandou um maior apoio de minha parte na preparação de aulas e clarificação de dúvidas, o que fazíamos muitas vezes por telefone. A professora Carol, é um outro exemplo de necessidade de um trabalho de acompanhamento constante através de observações de aulas e, em seguida, sessões reflexivas. Essa professora apresentava algumas dificuldades em lidar com crianças, e para isso, o trabalho de observação de aulas e discussões sobre alguns pontos de sua prática nos permitiram discutir a necessidade de algumas mudanças.

A professora Priscila alegava não ter horários para encontros extras, mas, por insistência minha, consegui três encontros no mês de agosto. Essa professora não demonstrou simpatia pelo Projeto desde o início. No final do semestre pediu demissão. Entre as quatro professoras, Larissa era quem dava aulas em locais mais distantes e, por isso, eu só consegui encontrá-la nas escolas após suas aulas.

Uma outra tarefa que não consegui realizar, foi o acompanhamento mensal de quatro horas, via Internet, sendo uma hora com cada professor. Dois professores não tinham computador em casa, os outros dois não tinham o hábito de ler e responder mensagens eletrônicas, fatores que impediram a realização da tarefa. Para compensar essas horas, procurei aumentar o número de sessões reflexivas individuais e passei a observar um número maior de aulas – era somente uma de cada professor por semestre – conforme o Quadro 4 abaixo.

Quadro 4: Resumo da quantidade de encontros da coordenadora-mestre (Alzira) com os professores – ano 2000

Professores	Sessão reflexiva	Observação de aula	Internet / telefone
-------------	------------------	--------------------	---------------------

	individual		
Carla	5x	1x	2x
Carol	5x	5x	1x
Larissa	2x	3x	1x
Priscila	3x	-	-
TOTAL	15x	09x	3x

Uma outra dificuldade no trabalho das coordenadoras-mestres era o acúmulo de informações a serem trabalhadas nas sessões reflexivas com o professor que faltou na reunião pedagógica mensal, isto é, o espaço para a discussão da prática em sala de aula era utilizado para os assuntos mais relevantes que tinham sido abordados na reunião geral. A falta de alguns professores nas sessões reflexivas também provocava a quebra da continuidade do trabalho do formador, com conseqüências como o não planejamento das aulas conforme combinado em reuniões pedagógicas.

Todas essas dificuldades e/ou impedimentos de realizações de tarefas eram discutidas com a coordenadora-doutora para que pudéssemos adequar o trabalho, organizando-o de outra maneira.

Como já apontamos anteriormente, os professores recebiam os planejamentos de atividades prontos para serem aplicados em sala de aula. Como conseqüência dessa prática anterior, os professores estavam “presos” ao livro didático adotado pela Escola e não tinham oportunidade de ir além do livro, de vê-lo como um ponto de apoio e/ou de partida para elaborarem outras atividades e utilizá-las em sala de aula.

Com a apresentação de nossa proposta de trabalho, os professores perceberam que seus papéis fora e dentro da sala de aula precisariam ser alterados. O agir do professor era o foco. Eles passaram a preparar suas aulas e a ter mais autonomia para trabalhar e planejar suas aulas dentro do novo conceito de ensino-aprendizagem apresentado, com base na teoria sócio-cultural-histórica (Vygotsky). Esse momento de transição⁶ foi um pouco delicado, pois os professores precisavam se organizar de modo diferente do que estavam habituados, uma vez que tinham de preparar suas aulas, elaborar atividades e o planejamento de cada série por bimestre ou ano. Alguns

⁶ Uma pesquisa foi feita sobre esse período de transição entre a forma como a Escola trabalhava antes e depois da implantação do Projeto de formação, cuja discussão pode ser encontrada na dissertação de mestrado de Schneider, 2003.

professores mostraram uma certa resistência quanto à mudança e à nova maneira de trabalho propostas. Isso ficou claro com o pedido de afastamento de quatro professores no final do ano de 2000, embora um tenha sido convidado para trabalhar em outra escola. O desligamento desses professores pode ser entendido como uma possível resposta negativa à nova forma de trabalho, como por exemplo: a) o não uso de um material didático dificulta o trabalho do professor, pois há a necessidade de alocar um maior tempo para planejamento, escolha e preparo das atividades didáticas; b) não estavam disponíveis para essas atribuições possivelmente por falta de tempo ou vontade – uma professora deixou isso claro durante uma reunião, fazendo sua escolha de forma consciente; e, c) provavelmente não estavam convencidos da necessidade de uma nova forma de trabalho para a Escola. Esse primeiro momento foi, portanto, de conscientização dos professores em relação à necessidade de compreender os objetivos de cada unidade ou atividade de seus planejamentos ao prescrevê-los, bem como de relacioná-los à respectiva teoria de ensino-aprendizagem de base.

1.2.2. Segundo momento do Projeto (janeiro de 2001 a dezembro de 2001)

O segundo momento deu continuidade ao Projeto, tendo como objetivo colocar em prática, nas salas de aulas, o planejamento elaborado no final do ano de 2000. Realizou-se, assim, um trabalho com os livros de histórias infantis selecionados e com as atividades sociais neles incluídas. Para clarificar o desenvolvimento desse momento do Projeto, apresento a organização do processo de formação que discute o trabalho dos formadores de professores e o trabalho realizado com histórias infantis.

As escolas clientes foram informadas a respeito da mudança na condução do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e uma carta de esclarecimento (Anexo 2), elaborada pela pedagoga da Escola, também foi enviada aos pais dos alunos.

Novamente o Projeto de Formação de Professores teve de ser reformulado, devido a problemas econômicos decorrentes de uma crise financeira mundial, que

afetou muitos empresários em nosso país. Algumas instituições decidiram cancelar o contrato de prestação de serviço que haviam assumido com a Escola. Na medida em que ofereciam aos alunos o ensino da língua inglesa como um diferencial de seus serviços – tanto que as aulas de inglês eram oferecidas em horário extra – é provável que, no momento da decisão de efetuar cortes, as escolas tenham escolhido retirar de cena, ao menos, momentaneamente, o diferencial oferecido.

Em decorrência dessa contingência, houve redução: a) do número de coordenadoras (de quatro para duas); b) do número de professores (de doze para seis); e c) da carga horária do trabalho realizado com os professores (de X horas para Y horas). Dessa forma, deixamos de realizar as seguintes tarefas: a) sessões reflexivas individuais mensais; b) observação semestral de uma aula de cada professor, e c) acompanhamento via Internet mensal.

As duas coordenadoras que deram continuidade ao projeto foram a coordenadora-doutora, responsável pela coordenação geral e pelas reuniões pedagógicas e esta pesquisadora. Como as escolas que renovaram o contrato estavam interessadas na língua inglesa como complemento da Educação Infantil, fui escolhida para conduzir a formação dos professores em serviço, devido à minha experiência com ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças.

Antes de discutir nossa base teórica, apresento as atribuições das coordenadoras de acordo com a reorganização do Projeto de Formação de Professores no ano de 2001, a saber: a) o trabalho da coordenadora-doutora: segundo momento; b) o trabalho da coordenadora-mestre: segundo momento.

a) O trabalho da coordenadora-doutora: segundo momento

No segundo momento do Projeto de Formação, a coordenadora-doutora manteve sua responsabilidade em realizar reuniões pedagógicas com todos os professores. Os objetivos dessas reuniões eram discutir visões de teorias de ensino-aprendizagem na relação com a prática em sala de aula e construir o planejamento

juntamente com os professores. O enfoque maior era sobre a prática, embora houvesse sempre o resgate e o apoio de teorias de ensino-aprendizagem.

Com uma perspectiva de formação reflexiva crítica, as reuniões pedagógicas mensais se organizaram para discussões sobre: a) a teoria de ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva sócio-histórico-social vygotskyana; b) o papel do professor em diferentes momentos de sua prática; c) o modo de fazer o planejamento geral do curso e de cada bimestre; e d) as dificuldades relacionadas com o trabalho novo a ser realizado. Nesses encontros houve, também, a discussão de trechos de aulas vídeo-gravadas dos professores participantes. Essas discussões tinham como finalidade o desenvolvimento de uma metodologia: como contar histórias, iniciar uma atividade social ou uma tarefa para trabalhar o conhecimento textual e sistêmico com crianças.

O quadro abaixo mostra o plano geral das reuniões pedagógicas realizadas durante o ano de 2001, explicitando o conteúdo desenvolvido em cada uma.

Quadro 5: Plano geral das reuniões pedagógicas realizadas no ano de 2001

Reunião número	Data da reunião	Conteúdo da reunião pedagógica
1	30/01/2001	Planejamento anual, escolha das histórias infantis e atividades sociais.
2	31/01/2001	Planejamento das atividades sociais das histórias infantis .
3	12/02/2001	Planejamento das atividades sociais das histórias infantis. Para a próxima reunião: contar uma atividade que deu certo; não deu certo; os alunos gostaram; os alunos não se interessaram e o porquê; aprender a ver o objetivo das atividades dadas em sala.
4	05/03/2001	Relatos dos professores sobre uma atividade que deu certo; não deu certo; os alunos gostaram; os alunos não se interessaram e o porquê. Relato de como foi a participação dos alunos no trabalho com as histórias infantis. Para a próxima reunião: escolher uma história infantil e contar.
5	02/04/2001	Planejamento do 2º bimestre. Formação de duplas para o planejamento por série.
6	07/05/2001	Relatos de atividades que deram certo e o porquê. O processo de preparação para contar uma história. Discussão sobre como contar uma história, como trabalhar a atividade social, como apresentar o conhecimento sistêmico. Para a próxima reunião: escolher uma história infantil e contar para troca de experiência da prática em sala de aula.

7	04/06/2001	Troca de experiências entre professores sobre como contar as histórias selecionadas e como trabalhá-las em sala de aula. Comentários sobre a forma como as histórias foram contadas.
8	25/07/2001	Discussão sobre o planejamento feito para cada história infantil do 3º bimestre.
9	26/07/2001	Discussão sobre o planejamento feito para cada história infantil do 3º bimestre. Apresentação de uma possível forma de contar história: a coordenadora-doutora contou uma história para os professores que vivenciaram, como alunos, o momento da história, as tarefas e as atividades sociais, que englobaram os 3 tipos de conhecimento: de mundo, textual e sistêmico. Elaboração conjunta para a prática de uma atividade social de uma história infantil.
10	06/08/2001	Definição das quatro ações da reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir, enfocando os planejamentos das aulas.
11	10/09/2001	Definição da ação “descrever” e de seu objetivo. Observação de aula vídeo-gravada da professora Larissa: assistir à aula e descrever individualmente; comparar as descrições em pares; ler as descrições em voz alta para verificar se há a presença de elementos avaliativos. Observação de aula vídeo-gravada novamente e discussão enfocando: a) o papel do professor; b) o papel do aluno; c) interação professor-aluno; d) interação aluno-aluno; e) momentos de silêncio.
12	01/10/2001	Discussão das atividades sociais das histórias infantis a serem trabalhadas no 4º bimestre. Preparação para a festa de ‘Halloween’. Para a próxima reunião: levantar dificuldades de trabalho com determinadas histórias infantis e o porquê.
13	05/11/2001	Discussão geral sobre as aulas: dificuldades com determinadas histórias infantis e atividades sociais; interação com os alunos, etc. Aula vídeo-gravada da professora Ana: assistir à aula e descrever individualmente; comparar as descrições em pares. Discussão da aula vídeo-gravada enfocando: a) o papel do professor; b) o papel do aluno; c) interação professor-aluno; e d) interação aluno-aluno. Discussão sobre como Ana contou a história e interagiu com as crianças. Para a próxima reunião: repensar quais histórias infantis podem ser ou não trabalhadas no planejamento de 2002.

O processo de desenvolvimento do trabalho realizado, mostrado no quadro acima, revela o segundo momento do Projeto como um espaço de ensino-aprendizagem constante entre professores e coordenadoras, um espaço de elaboração

e de aplicação prática com direito a realizações, criação, invenção, tomadas de decisões e transformação da prática de cada um.

b) O trabalho da coordenadora-mestre: segundo momento

O grupo de professores coordenados por mim constituía-se de seis professores, que foram divididos em grupos de dois ou três a cada sessão reflexiva grupal. O objetivo das sessões reflexivas era selecionar e preparar materiais. Era o espaço em que os professores, supervisionados por mim, discutiam e elaboravam o planejamento do bimestre, antecipando a atividade prática, ou seja, preparando a ação e os materiais necessários para desenvolver o planejamento, discutido em reuniões pedagógicas anteriores. Nesses encontros, portanto, ocorreram discussões e trocas de idéias sobre a sala de aula, sobre como realizar determinada tarefa, como contar histórias, como aplicar o planejamento, como elaborar e revisar objetivos e tarefas do planejamento de cada bimestre. As sessões reflexivas eram realizadas mensalmente, fazendo com que os professores se reunissem, em média, a cada quinze dias.

As responsabilidades e os objetivos, da coordenação em relação ao grupo de professores estão sistematizados no quadro abaixo.

Quadro 6: Responsabilidades da coordenadora-mestre por grupo de professores – segundo momento – ano 2001

Responsabilidades	Objetivos
1) participação nas reuniões pedagógicas mensais (2 horas de duração)	<ul style="list-style-type: none"> acompanhar todo o processo de desenvolvimento dos professores
2) realização de sessões reflexivas grupais mensais (4 horas de duração)	<ul style="list-style-type: none"> selecionar e preparar materiais conjuntamente com os professores; como desenvolver o planejamento discutido nas reuniões pedagógicas; discutir os problemas encontrados na aplicação do planejamento; discussão de aula observada pela pedagoga

Com a redução do número de professores de doze para seis, fiquei responsável por todos os professores, ao invés de quatro, como aconteceu no primeiro momento. Além disso, tive meu horário de trabalho reduzido de doze para quatro horas semanais. Como consequência, o trabalho teve de ser revisto e, por isso, as sessões reflexivas passaram a ser em grupo para que todos pudessem ter a oportunidade de desenvolver o planejamento em conjunto.

A observação de aula dos professores passou a ser realizada pela pedagoga da Escola que enviava-nos um relatório sobre cada aula observada. Discutíamos os relatórios e conversávamos com os professores durante as reuniões pedagógicas e sessões reflexivas, abordando os assuntos mais relevantes para todos, e individualmente, se fosse necessário. O fato de termos de conversar com os professores, baseados nos relatórios da pedagoga, produzia um certo desconforto pois, tínhamos de discutir a aula sem tê-la visto, apenas partindo de um relato avaliativo.

Apesar de não ter mais a responsabilidade de observar aulas, cheguei a acompanhar o trabalho em classe de duas das professoras que concordaram em participar desta pesquisa: Larissa (1 vez) e Ana (4 vezes). As aulas observadas e vídeo-gravadas, com a devida permissão dessas professoras, também foram utilizadas para a realização do trabalho de formação na Escola durante as reuniões pedagógicas. Descreverei o trabalho com esses trechos de aulas vídeo-gravadas, ainda neste capítulo.

A seguir, apresento dois quadros: o primeiro, contendo as reuniões pedagógicas, com duração de duas horas cada, e as sessões reflexivas, com duração de uma ou duas horas cada; o segundo, contendo as aulas filmadas.

Quadro 7: Reuniões pedagógicas e sessões reflexivas realizadas no segundo momento do Projeto – ano 2001

Data dos encontros	<i>Encontros</i>
30/01/01	Reunião pedagógica
31/01/01	Reunião pedagógica
12/02/01	Reunião pedagógica
05/03/01	Reunião pedagógica
02/04/01	Reunião pedagógica
09/04/01	Sessão reflexiva
10/04/01	Sessão reflexiva

07/05/01	Reunião pedagógica
21/05/01	Sessão reflexiva
25/05/01	Sessão reflexiva
04/06/01	Reunião pedagógica
18/06/01	Sessão reflexiva
25/07/01	Reunião pedagógica
26/07/01	Reunião pedagógica
06/08/01	Reunião pedagógica
10/08/01	Sessão reflexiva
24/08/01	Sessão reflexiva
27/08/01	Sessão reflexiva
10/09/01	Reunião pedagógica
10/09/01	Reunião pedagógica
24/09/01	Sessão reflexiva
25/09/01	Sessão reflexiva
01/10/01	Reunião pedagógica
05/10/01	Sessão reflexiva
08/10/01	Sessão reflexiva
17/10/01	Sessão reflexiva
05/11/01	Reunião pedagógica
03/12/01	Sessão reflexiva
	14 reuniões pedagógicas em 2001
	14 sessões reflexivas em 2001

Quadro 8: Aulas vídeo-gravadas em 2001

Professora Larissa: 28/08/01
Professora Ana: 17/08/01; 25/09/01; 27/11/01; 04/12/01
Total: 5 aulas vídeo-gravadas em 2001

Esse segundo momento teve, assim, como foco o trabalho prático com as histórias infantis em sala de aula, apoiado nas teorias de ensino-aprendizagem. Os professores que vivenciaram todo o processo de formação estavam envolvidos e tinham um olhar reflexivo crítico para sua ação em sala de aula, auto-prescrevendo e/ou co-prescrevendo as ações com mais embasamento teórico, portanto, mais conscientes de seu agir informado.

1.3. O trabalho realizado com histórias infantis

Nesta seção discuto todo o processo do trabalho realizado com histórias infantis em sala de aula, desde a composição de nossa base teórica até o encerramento das atividades do Projeto de Formação, com destaque para a parte prática, que descreve o processo de escolha, o planejamento e o trabalho efetivo com atividades sociais.

1.3.1. Base teórica para o planejamento de aulas

Procurando situar o planejamento de aula de inglês a partir de histórias infantis, dentro da perspectiva sócio-histórica adotada neste trabalho, discuto definições fundamentais para o trabalho do professor, tais como gênero, história infantil e atividade social.

1.3.1.1. Gênero: instrumento para ensinar a agir no mundo

Esta pesquisa se apóia na definição de gênero do discurso dada por Bakhtin (1952-1953/1992). Nessa perspectiva, o gênero é visto como um megainstrumento de ações e funções no mundo (Schneuwly, 1994), entendendo-se a linguagem vinculada a um meio social a partir da interação verbal, que funciona como o centro das relações sociais.

Todas as esferas da atividade humana estão sempre ligadas com o uso da língua. Esta se realiza em forma de enunciados orais e escritos, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada esfera, *“não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.”* Em suas próprias palavras: *“cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo, isso que denominamos gêneros do discurso”* (Bakhtin, 1952/1992:279).

Bakhtin aponta para o fato de que, ao falarmos, fazemos sempre uso dos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm uma forma padrão e

relativamente estável de estruturação de um todo, (1952/1992:301). O autor acrescenta que cada um de nós possui um grande repertório de gêneros do discurso, orais e escritos, e os utilizamos com segurança, às vezes, sem nem saber de sua existência. Assim, nós nos apropriamos dos gêneros, à medida que vamos desenvolvendo nossas capacidades lingüísticas:

“A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - , não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin 1952/1992:302).

Como a presente pesquisa trabalha com formação de professores em situação de planejamento de aula de inglês para crianças, busco apoio, também, na discussão que Schneuwly (1994) faz com relação ao gênero como instrumento. A partir de uma pesquisa sobre produção de textos de crianças entre nove e dez anos de idade em língua materna (francês), o autor considera o gênero como um mega-instrumento, no sentido empregado por Vygotsky, um objeto socialmente elaborado, lugar privilegiado de transformação dos comportamentos.

Para que o instrumento torne-se mediador e transformador da atividade, é necessário que ele seja apropriado pelo usuário. A apropriação do instrumento pode ser vista como um processo de instrumentação que provoca novos conhecimentos e saberes, abrindo novas possibilidades de ações, sustentando e orientando essas ações

(Schneuwly, 1994). O gênero é, portanto, visto como uma forma de texto prescritivo que permite a um só tempo a produção, a compreensão e a transformação de textos.

Para o autor, a escolha de um gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação, e é, assim, determinada: (a) pela esfera de circulação, (b) pelas necessidades da temática, (c) pelo conjunto dos participantes; e (d) pela vontade enunciativa ou intenção do locutor. Resumindo, faz-se a escolha de um gênero em função de uma situação definida por finalidade, destinatários, conteúdo. Há, assim, a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva, isto é, para a produção de textos. Na presente pesquisa, esses foram os critérios utilizados para a escolha das histórias infantis e atividades sociais trabalhadas em sala de aula pelos professores do Projeto de Formação.

Como os gêneros têm uma composição, isto é, tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal, eles têm uma certa estrutura definida por sua função, caracterizados por um plano comunicacional, (Schneuwly & Dolz 1987). Portanto, os gêneros possuem uma certa estabilidade, pois definem o que é dizível, ao mesmo tempo que o que deve ser dito define a escolha de um gênero.

Os gêneros se dividem em primários e secundários. Os gêneros primários se organizam em circunstâncias de uma troca verbal espontânea, por exemplo, através de diálogos cotidianos como a linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, etc., têm uma natureza dialógica e são os precursores de todos os outros gêneros. Os gêneros secundários se organizam em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita.

Schneuwly considera os gêneros, em particular os gêneros primários, como “o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem”, (1994:6). Ou seja, esses gêneros primários instrumentalizam a criança e possibilitam que ela aja com propriedade em novas situações, já que o instrumento se torna um instrumento de ação. Os gêneros apropriados ficam mais complexos e tornam-se instrumentos de construções novas e mais complexas.

No caso da presente pesquisa, para a elaboração do planejamento de aula, os professores trabalharam o gênero história infantil com crianças. Um trabalho a partir da

concepção de gênero é um procedimento que coloca as crianças, segundo Pasquier & Dolz (1996), desde o primeiro momento *“face a uma tarefa complexa, global e completa, de maneira semelhante ao que acontece nas atividades autênticas de comunicação da vida social”*. Os autores explicam que, num segundo momento, atividades específicas em relação às diferentes dimensões do texto estudado serão propostas. Em resumo, os autores defendem um trabalho com os gêneros que vai *“do complexo ao simples para voltar, no final, novamente ao complexo”*, evitando, assim, o movimento linear, das tarefas mais simples às tarefas mais complexas, gradativamente.

Como discutido, alguns gêneros primários e secundários já fazem parte do repertório das crianças, principalmente quando nos remetemos ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois elas já os têm apropriado em língua materna. Os trabalhos de Dolz & Schneuwly (1998) utilizam determinados gêneros para o ensino de língua materna na Suíça. No Brasil, os princípios propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem que o ensino de língua materna e língua estrangeira esteja voltado para o uso de gêneros do discurso como ferramenta de ensino-aprendizagem de línguas, os quais podem ser trabalhados como unidades organizadoras de currículos.

Resumindo, neste nosso trabalho, a história infantil, como gênero, é utilizada como um mega instrumento, proporcionando o trabalho com a língua estrangeira de modo que esta seja inserida num contexto e numa situação concreta. A língua não é trabalhada de modo isolado e, sim, de forma contextualizada. A apropriação de vocabulário não se dá com orações ou palavras isoladas, e, sim, com enunciados concretos contextualizados que carregam sentido e são ouvidos e (re)produzidos durante as interações verbais reais. A história infantil trata de situações sociais e a criança aprende o que deve ou pode ser dito em determinada situação ou atividade social nelas inserida, produzindo, assim, linguagem. Aprende a dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico, isto é, compreende as condições em que é possível um determinado discurso se realizar.

1.3.1.2. Gênero: produto de atividade social

Para definir atividade social, Bronckart (1999:31), apoiado em Leontiev (1979), aponta para o fato de que a atividade *“designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente”*. O autor ainda salienta que essa atividade geral está associada a processos de cooperação e como o homem é coletivamente organizado, tal atividade é, necessariamente, coletiva ou social. A atividade social é, portanto, um momento de ação dentro de um determinado contexto, com uma organização e linguagem própria, que, como um gênero, define o que deve ou não ser dito.

Através das atividades sociais que fazem parte das histórias infantis, é possível o trabalho com a linguagem de forma contextualizada permitindo às crianças uma experiência significativa no processo de aprendizagem de uma nova língua. A escolha de se trabalhar a partir de atividades sociais cria, para as crianças, a possibilidade de agirem no mundo de forma consciente através da linguagem, ou seja, as crianças se apropriam da linguagem própria de cada atividade social e a realizam com segurança, porque sabem como dizer o que deve (ou não) ser dito, em determinado contexto. As crianças passam a ter consciência do papel da linguagem dentro das atividades sociais, que são atividades autênticas de comunicação da vida social.

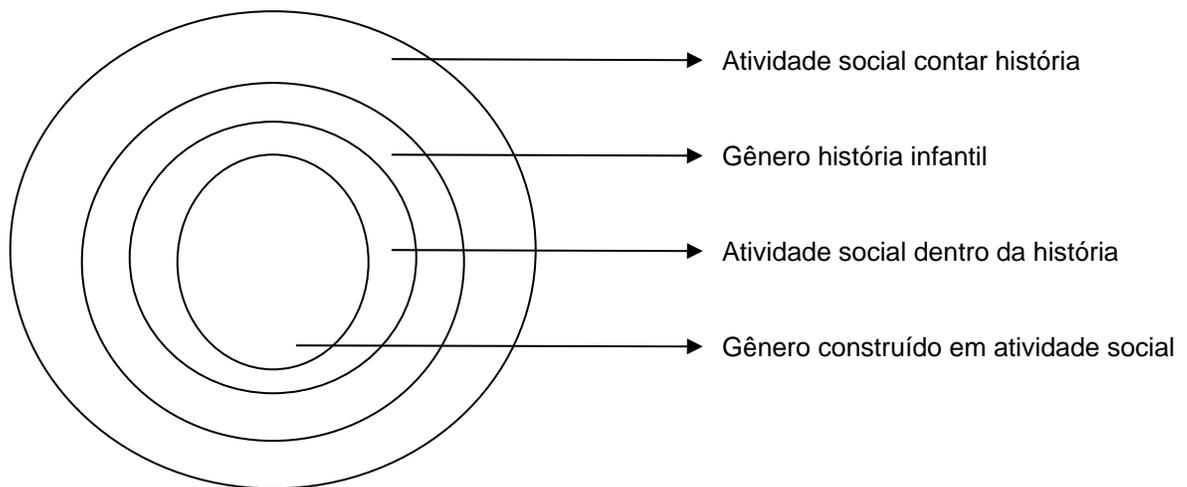
Partindo do pressuposto de que os parâmetros de uma atividade social definem o que é dizível e, levando à escolha do gênero, questionamos os professores do Projeto da seguinte maneira: “O que as crianças precisam aprender? A que atividades sociais elas estão expostas no dia a dia? Qual a linguagem presente nessas atividades sociais?”. Portanto, através desse questionamento, a seleção das atividades sociais se realizou em função da definição dos parâmetros das situações que guiam a ação.

A história infantil serve, portanto, nessa situação de ensino-aprendizagem, como instrumento mediador na relação de meio e fim, um instrumento de construções novas. As atividades sociais, momentos de ação em determinados mini-contextos dentro das histórias infantis – atividade autêntica de comunicação da vida social – foram trabalhadas em sala de aula com as crianças, possibilitando a apropriação e internalização de formas da língua, constituindo-se como guia para ações futuras. Em

outras palavras, instrumentalizam as crianças, permitindo que ajam em novas situações, desde que transferindo o conhecimento apropriado.

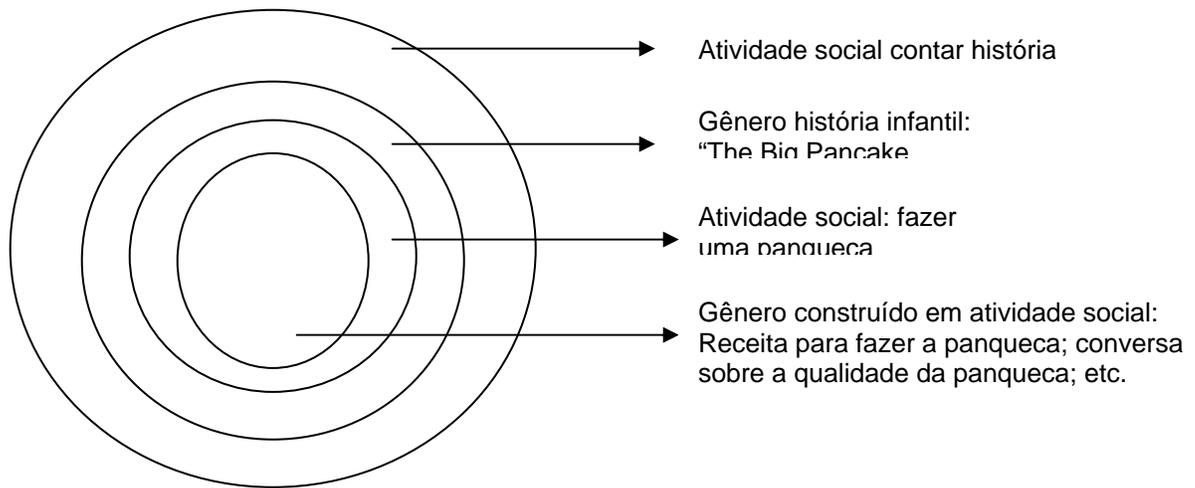
Resumindo, além de se constituir um gênero que pode ser “contado” em uma atividade social, a história infantil é um megainstrumento pois dentro desse gênero há várias atividades sociais que são construídas em outros gêneros. O gráfico abaixo procura mostrar essas relações.

Gráfico 1: Movimento do trabalho realizado com as atividades sociais inseridas nas histórias infantis.



Portanto, ao entender que a história infantil é um gênero, um lugar privilegiado de transformação dos comportamentos, já apropriado pelas crianças na língua materna, o trabalho com as atividades sociais nela inseridas possibilita novas ações através de novos gêneros, ensinando as crianças a agirem no mundo conforme determinada atividade social, tal como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Movimento do trabalho realizado com a história infantil “The Big Pancake”⁷



1.3.1.3. História infantil: um gênero para brincar

Muitos textos, independente da língua alvo a ser ensinada, circulam na sala de aula de modo artificial, como parte de uma atividade didática, com finalidade específica, descontextualizada. Como consequência, os alunos não têm a oportunidade do contato com textos autênticos em situações reais de interlocução, impossibilitando sua percepção de como cada texto é construído, isto é, o que diferencia um do outro.

Para tentar mudar esse quadro, o Projeto de Formação procurou promover um trabalho em sala de aula através do uso de histórias infantis que é um texto autêntico e um gênero narrativo que já faz parte do conhecimento de mundo da criança. Mas, é através de um trabalho mais aprofundado, com a linguagem, que a criança percebe o uso desse gênero em práticas significativas e contextualizadas, ou sejam, nas atividades sociais. Assim, a criança pode compreender o uso da linguagem contextualizada e se apropriar do gênero do qual a linguagem faz parte, transferindo seu conhecimento e também se apropriando de outros gêneros.

O trabalho com o gênero história infantil – gênero que as crianças já dominam ou ao menos reconhecem – viabiliza, assim, a construção de vários outros gêneros

⁷ “The Big Pancake” foi uma das histórias infantis trabalhadas em sala de aula (Anexos 3 e 4)

internos à história, tais como interações face a face, diálogos que circulam nas esferas sociais cotidianas de relação humana. Através desse trabalho com atividades sociais, possibilita-se às crianças uma atividade com a linguagem que permite a comunicação oral e as maneiras de como se comportar lingüisticamente em diferentes situações, isto é, falar de uma maneira adequada à atividade social.

Dolz e Schneuwly (2004:171), enfatizam que *“aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros.”* Para os autores, o agente deve falar numa situação definida por uma finalidade, um lugar social e destinatários, e para isso, a ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, *“instrumento para agir lingüisticamente”*.

Ao brincar ou jogar, a criança reproduz, ou seja, imita e se apropria ativamente do que observa nos adultos. Ela aprende as mesmas atitudes e desenvolve as habilidades mais primordiais para sua atividade futura, (Vygotsky, 1926/2003:105). O autor salienta que os elementos de imitação presentes nos jogos e brincadeiras colaboram para a apropriação ativa de diferentes aspectos de vida pela criança, organizando sua experiência.

Dessa forma, o jogo e a brincadeira são as maiores escolas de experiência social, porque neles há regras que limitam e regulam o próprio comportamento com o dos companheiros, estabelecendo-se uma relação ativa com o outro. Promovem o ensino da diferença entre a polidez e a diversidade das relações sociais. Vygotsky (1926/2003:106), acrescenta que ao colocar as crianças em situações sempre novas, o jogo as obriga a *“diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito de educação”*. Possibilita, que a criança transforme criativamente a realidade, pois, durante o jogo, as pessoas e as coisas adotam facilmente um novo significado, por exemplo, uma cadeira pode ser um trem. Essa transformação da realidade no jogo sempre está orientada pelas exigências emocionais da criança. Para Vygotsky (1926/2003:242), a criança, na infância, está num momento mais frágil e menos estruturado e, por isso, sente necessidade de algumas formas organizadas da emoção. Segundo o autor, as histórias infantis inteligentes podem dar um significado saudável à estrutura da vida emocional da criança.

Ora, o jogo de papéis ou o “faz de conta” fazem parte da vida das crianças e, ao brincarem, naturalmente se apropriam de papéis que observam em seu dia a dia. Para Schneuwly (2004:180), a escola é de certo ponto de vista *“um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender”*. O autor faz essa afirmação ao discutir que, quando se leva determinado gênero para ser trabalhado em sala de aula, ele deixa de ser ele mesmo, isto é, ao mudar de contexto comunicativo, o gênero só continua o mesmo “ficcionalmente”, mudando, “ao menos parcialmente, sua função”.

Nesse quadro, a brincadeira, o jogo, a história e a imitação são fundamentais na infância e no ensino-aprendizagem de língua, materna ou estrangeira, devido ao papel que têm na organização de suas experiências de vida. Entendo que, para as crianças, as atividades sociais trabalhadas em sala de aula de inglês funcionam como as brincadeiras em que há jogos de papéis: ora a criança é um comprador, ora o vendedor em uma livraria. A escola possibilita, assim, o espaço para as crianças brincarem de “faz de conta”, para serem essa ou aquela personagem nas atividades sociais.

1.3.2. O trabalho realizado pelos professores

Os professores iniciaram o trabalho com os livros de histórias infantis em sala de aula no ano de 2001. Professores, coordenadoras e pedagoga decidiram pela utilização de uma história a cada bimestre. O tempo de um bimestre parecia ser suficiente para se trabalhar uma história e algumas atividades sociais de forma adequada em sala de aula. Desse modo, o foco das discussões nas reuniões pedagógicas e sessões reflexivas era o trabalho com histórias infantis em sala de aula: como contar a história; como elaborar atividades para as possíveis atividades sociais; como trabalhar o conhecimento textual e sistêmico. Para responder a todas essas questões, procuramos discutir o que estava por trás do uso de histórias infantis em sala de aula.

Primeiramente, discutimos, com os professores, as histórias infantis como gênero, para que entendessem o que era a história infantil e seus movimentos. Trabalhamos com as personagens, o contexto, os conflitos, soluções, heróis, elementos

mágicos, linguagem, etc. Mas, além desse trabalho, ao focar o conteúdo das histórias, selecionamos alguma atividade social, presente na história, que tivesse relação com a vida dos alunos. Por exemplo, em “A Bela e a Fera” há uma cena em que as personagens principais se encontram para um jantar, as perguntas que fizemos aos professores foram: “Esta é uma atividade social? Como as personagens das histórias infantis agem nesse momento? Como agimos durante um jantar? Como é a conversa durante um jantar? Como se pede ou se passa a comida? Qual o gênero que realiza isso?”. Esses espaços para reflexão propiciaram aos professores relacionar as atividades sociais que as histórias apresentavam e sua relevância para o trabalho com determinados grupos de crianças. Essas atividades sociais eram, então, transferidas para a realidade das crianças, seu mundo, sua vida. Afinal, as histórias infantis fazem parte do mundo das crianças, ela é um gênero conhecido na língua materna, bem como conversas à mesa, durante um jantar.

Resumindo, as histórias infantis tinham um papel de base para o trabalho de formação de professores nesse segundo momento do Projeto. As crianças aprendiam a discutir sobre o papel das personagens, o conflito, e outros movimentos que compõem histórias. Todos os movimentos desse gênero foram trabalhados, inclusive atividades em que as crianças podiam recontar as histórias. Com as atividades sociais, os professores criaram oportunidades para que as crianças vivenciassem uma situação contextualizada e usassem a linguagem adequada para aquele momento.

A seguir, relato como foi desenvolvido o trabalho com as histórias infantis, primeiramente, descrevo o processo da escolha, e em seguida o planejamento de aula e o trabalho com atividade social.

1.3.2.1. O processo de escolha das histórias infantis

Alguns critérios foram levados em consideração durante o processo de seleção dos livros de histórias infantis adotados para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental 1, como descrevo a seguir.

- a) livros com histórias originais: procuramos trabalhar com a versão original das histórias para possibilitar o trabalho com o emocional da criança. Um dos objetivos de uma história é antecipar situações e emoções para que a criança vivencie determinadas sensações e sentimentos;
- b) textos curtos para serem contados mais rapidamente porque o tempo de atenção e de concentração das crianças é curto;
- c) livros ilustrados com desenhos grandes e coloridos que pudessem ser vistos de longe para chamar a atenção das crianças;
- d) livros que não fossem muito caros, pois cada criança compraria quatro livros por ano – um por bimestre;
- e) histórias escolhidas de acordo com a faixa etária e interesses das crianças. As histórias são classificadas por faixa etária, dependendo da idade, a criança é exposta a diferentes situações e sentimentos.

No Ensino Infantil, com crianças que ainda não tinham domínio da escrita por não serem alfabetizadas em língua materna, iniciou-se com diálogos curtos e histórias repetitivas, ou seja, histórias que apresentam elementos recorrentes que são salientados através da repetição das vozes, também chamadas de vozes-refrão. Esses fragmentos do discurso das personagens das histórias, que têm uma natureza rítmica e repetitiva, permitem à criança experimentar as vozes das personagens enunciativamente, instaurando a participação (Silva, 1997:37). Desse modo, as crianças podiam brincar, compreendendo as histórias, entendendo seus diálogos e. Como discutido anteriormente, a história infantil possibilita um brincar em que a criança pode “fazer de conta” que é uma personagem e pode vivenciar determinada atividade social.

Dependendo da faixa etária das crianças, os textos das histórias variavam entre menos e mais elaborados. As histórias para crianças, de um ano e meio a dois anos e meio, aproximadamente, são curtas e com diálogos simples e repetitivos. Geralmente os refrões são repetitivos, as vozes das personagens se sobressaem à do narrador, que tem uma participação mínima. As histórias cumulativas são aquelas em que as ações se repetem e personagens ou objetos vão sendo acrescentados; um bom

exemplo pode ser “Cachinhos Dourados e os Três Ursos” e “Os Três Porquinhos”. Para crianças com mais de três anos, os textos das histórias já são mais complexos, a voz do narrador se sobressai em longas narrativas cheias de detalhes e os diálogos são bem elaborados e estruturados.

As histórias também possibilitam o trabalho com o emocional das crianças. Um exemplo de uma história para crianças a partir de três anos é “A Pequena Sereia”, que na versão original, a personagem principal morre no final. A morte representa a perda de algo e é inevitável que percamos algo na vida. Através dessa história, as próprias crianças podem relatar suas experiências de vida sobre a perda de algo importante, de um animal de estimação ou de uma pessoa querida. A sala de aula pode se tornar um espaço para se aprender a expressar ou falar sobre as emoções e a respeitar emoções alheias. Dependendo da história, era discutido, nas reuniões pedagógicas, o papel da emoção ou da situação emocional de determinada história.

Na reunião pedagógica realizada em 18 de novembro de 2000, em que o planejamento do ano de 2001 teve início, ficara decidido entre professores e coordenadoras que o Ensino Infantil seria dividido em 4 grupos para que as histórias fossem trabalhadas. Nesse momento de escolha, a pedagoga orientou o grupo com relação ao que as crianças gostavam e se interessavam, conforme a faixa etária. Com esses dados, fizemos o primeiro levantamento de histórias que poderiam ser trabalhadas com as crianças despertando seu interesse. O quadro abaixo resume esse levantamento.

Quadro 9: Primeiro levantamento de histórias infantis a serem trabalhadas com o Ensino Infantil – 18/11/2000

Ensino infantil 1 (2 e 3 anos)	Ensino infantil 2 (4 anos)	Ensino infantil 3 (5 anos)	Ensino infantil 4 (6 anos)
Os Três Porquinhos Branca de Neve e os Sete Anões O Patinho Feio	A Pequena Sereia O Rei Leão João e Maria Pedro e o Lobo	Aladdin Peter Pan O Minotauro O Monstro do Lago	A Bela e a Fera Fível O Rei Arthur Ícaro

Dumbo		Lockness	
-------	--	----------	--

Na reunião pedagógica realizada em 09 de dezembro de 2000, iniciamos o trabalho de levantamento de atividades sociais que as histórias poderiam possibilitar para o primeiro bimestre de 2001. Nas duas primeiras reuniões pedagógicas realizadas em 30 e 31 de janeiro de 2001, o levantamento das histórias para o Ensino Infantil havia passado por algumas mudanças. Durante o processo de compra dos livros pela Escola, alguns tiveram de ser substituídos por dificuldades no tempo para a importação, ou porque estavam esgotados. Assim, uma nova escolha de títulos foi realizada em reunião envolvendo todos os professores. Após cada bimestre, os professores também (re)avaliavam as escolhas feitas: quais as facilidades e/ou dificuldades encontradas ao se trabalhar com determinada história em sala de aula, aceitação e/ou rejeição, por parte das crianças, da história ou das atividades sociais propostas. Sugestões de troca de histórias, isto é, a troca de títulos ou mudanças do Ensino Infantil 1 para o Ensino Infantil 2. Os dados dessa (re)avaliação feita pelos professores, eram anotados pelas coordenadoras e pedagoga para mudanças no planejamento do ano letivo seguinte.

O quadro 10 mostra as histórias que foram selecionadas e trabalhadas durante o ano de 2001 no Ensino Infantil após as alterações, os asteriscos (*) indicam as histórias substituídas.

Quadro 10: Livros de histórias infantis trabalhadas em 2001

<p>ESCOLA Livros utilizados em 2001 (06/03/01)</p> <p>INFANTIL 1 (3 ANOS)</p> <p>-The Three Little Pigs (1º bimestre) -The Ugly Ducking (2º bimestre) -The Little Red Hen (3º bimestre) * -The Little Red Hiding Hood (4º bimestre) *</p> <p>INFANTIL 2 (4 ANOS)</p> <p>-Goldilocks (1º bimestre)*</p>

- Snow White and the Seven Dwarfs (2º bimestre) *
- Little Mermaid (3º bimestre)
- Peter and the Wolf (4º bimestre)

INFANTIL 3 (5 ANOS)

- Sleeping Beauty (1º bimestre) *
- Puss in Boots (2º bimestre) *
- Jack and the Beanstalk (3º bimestre) *
- The Town Mouse and the Country Mouse (4º bimestre) *

INFANTIL 4 (6 ANOS)

- Hansel and Gretel (1º bimestre) *
- The Wizard of Oz (2º bimestre) *
- Beauty and the Beast (3º bimestre)
- Rumpelstiltskin (4º bimestre) *

1.3.2.2. O planejamento de aulas e o trabalho com atividade social

O planejamento das atividades a serem realizadas com cada história para os quatro bimestres de 2001 envolvia as possíveis e relevantes atividades sociais de cada história. Feita a escolha do livro, os professores faziam um levantamento de possíveis atividades sociais e, relacionadas a elas, apontavam para o conhecimento textual e sistêmico possíveis de serem trabalhados. A partir daí, os professores construía atividades que seriam realizadas na sala de aula, de modo a promover contextos para a linguagem a ser trabalhada nas atividades sociais. Para a elaboração desse planejamento, os professores seguiram um roteiro, elaborado pela coordenadora-doutora, nomeado de ficha de análise e planejamento de aula, conforme segue abaixo.

Quadro 11: Ficha de análise e planejamento de aula

ANÁLISE E PLANEJAMENTO DE AULA

Atividade social:

Conhecimento textual:

Conhecimento sistêmico (vocabulário, gramática, funções, pronomes, etc.):

Tipos de atividades:

Tipos de interação:

(Elaborado por Fernanda Liberali, 2000)

Essa ficha era o primeiro momento de organização dos professores; após seu preenchimento, eles planejavam a aula, detalhadamente, com cada uma das atividades (Anexo 6 e 7). A elaboração das tarefas da ficha de análise e planejamento de aula seguia uma seqüência:

a) *atividade social* pertencente a uma história infantil e já transferida para a realidade das crianças. Por exemplo, “ficar perdido no Shopping Center”, baseada na história “Branca de Neve e os Sete Anões” no momento em que ela se perde na floresta.

b) *conhecimento textual*, isto é, que tipo de texto realiza determinada atividade social. Por exemplo, na atividade social “estar perdido”, foi necessário discutir como procurar ajuda e/ou encontrar a pessoa que se procura, qual o tipo de texto necessário para a construção dessa atividade social: diálogo?, narrativa?, descrição?.

c) *conhecimento sistêmico*, seleção de vocabulário, conteúdos gramaticais: adjetivo, pronome, verbo, funções, etc., ou seja, qual a linguagem para a realização da atividade social em foco. Por exemplo: “I’m lost...”, “Where’s my mom?”, “Could you help me?”, “What does she look like?”, “She is tall, beautiful...”, “How old are you?”, etc.

d) *tipos de atividades* ou tarefas a serem elaboradas para apresentar e praticar o conhecimento sistêmico para a realização da atividade social em foco. Por exemplo: 1) brincar de bingo para aprender ou revisar números para se dizer a idade; e, 2) fazer uma encenação do momento em que a Branca de Neve está perdida, cada criança é uma personagem e praticam os diálogos dessa situação. Após a prática de algumas

atividades para aprendizagem, consolidação e/ou revisão de determinados aspectos da linguagem, as crianças estão preparadas para a encenação da atividade social.

e) *tipos de interação*, modo como as atividades são trabalhadas com as crianças: aluno-aluno, professor-aluno, alunos-alunos.

Selecionei uma outra atividade social pertencente à história “A Bela e a Fera”, para exemplificar como foi o seu planejamento e a aplicação em sala de aula (Anexo 8). A seguir, o quadro mostra o trabalho auto-prescrito pelos professores para essa história.

Quadro 12: Descrição do trabalho auto-prescrito pelos professores para a história “A Bela e a Fera”

Livro – unidade Conto de fadas	Atividade social	Conhecimento Textual	Conhecimento Sistêmico
Beauty and the Beast	<ul style="list-style-type: none"> - fazer compras em uma livraria - participar de uma refeição 	<ul style="list-style-type: none"> - texto (diálogo) de compra e venda de livros - diálogo enfatizando boas maneiras à mesa (refeição) 	<ul style="list-style-type: none"> - perguntas dos diferentes atores da compra e venda dos livros - vocabulário de móveis da casa e utensílios de mesa (tipos de talheres, prato, copo, etc.) - expressões de boas maneiras

(Quadro adaptado de Miranda, 2003:37)

A elaboração do planejamento baseado em história infantil foi realizada em duplas de professores, de acordo com as histórias que utilizariam em cada bimestre. Após a finalização do planejamento de cada história, as duplas faziam troca desses documentos para serem analisados e acrescidos de novas idéias. Esse momento de troca foi muito rico, pois os professores apresentaram suas sugestões e discutiram como realizá-las em sala de aula.

Com foco nas questões dos professores e suas preocupações sobre os procedimentos para contar histórias em inglês para crianças pequenas, pedimos a todos que escolhessem uma história e que a contassem em uma reunião pedagógica, de modo a que todos pudessem avaliar o procedimento. Foi um momento importante porque cada professor contou sua história, usando recursos diferenciados e habilidades

próprias, havendo troca de experiências e de idéias. Todos ficaram animados com a descoberta de seus próprios talentos.

A exibição de dois eventos de aulas vídeo-gravadas das professoras Larissa e Ana, durante duas reuniões pedagógicas, constituiu-se em um momento de desenvolvimento com relação à prática em sala de aula, no contar história e interagir com crianças pequenas. As professoras autorizaram essa exibição e escolheram os eventos a serem mostrados a todos os professores.

O objetivo da exibição desses trechos de aulas foi levar os professores a observar e descrevê-los, enfocando: a) o papel do professor e do aluno; b) as interações professor-aluno e aluno-aluno; c) os objetivos e procedimentos da atividade realizada em sala de aula. Esses aspectos exemplificados nos trechos das aulas vídeo-gravadas foram discutidos durante duas reuniões.

Na exibição do trecho de aula da professora Ana, seus colegas tiveram a oportunidade de observá-la contando uma história pela primeira vez para crianças de três anos de idade. Essa exibição provocou uma interessante reação nos professores ao observarem como Ana usava fantoches, produzia diferentes sons e mudava o tom de voz para diferenciar as personagens. Seus recursos não só chamavam a atenção das crianças como também dos professores observadores. O fato das crianças serem pequenas também foi muito relevante, porque alguns professores não sabiam como interagir com crianças dessa faixa etária, nem como chamar sua atenção para a atividade.

O Projeto de Formação possibilitou uma participação colaborativa, com animada contribuição e evidente interesse dos professores nas reuniões pedagógicas previstas para a elaboração do planejamento geral das aulas.

1.3.3. Encerramento das atividades

Ao final do mês de novembro de 2001, houve um impedimento de agendamento de reuniões em dezembro e janeiro para a discussão do planejamento de aula de 2002. A pedagoga levou dois meses para comunicar-nos sobre o fechamento da Escola por

motivos particulares. Alguns professores foram recolocados em outras escolas através de indicação da pedagoga e da coordenadora-doutora.

O planejamento do trabalho dos formadores para 2002, porém, já estava elaborado. Durante o primeiro semestre de 2002, a coordenadora-doutora se afastaria do projeto e a coordenadora-mestre a substituiria; a professora Ana ficaria no lugar da coordenadora-mestre no trabalho com os professores. Essa escolha fora decorrente do tempo de experiência dessa professora, seu envolvimento com o Projeto e seu bom relacionamento com os professores. A partir de julho de 2002, a coordenadora-mestre se afastaria e a professora Ana seria a coordenadora da Escola, finalizando assim o Projeto de Formação. Com o fechamento da Escola, a realização do planejamento, bem como a continuação e finalização do Projeto de Formação de Professores ficaram impedidas.

1.4. Participantes da pesquisa

Foram escolhidas como participantes desta pesquisa as duas coordenadoras, Fernanda e Alzira, que trabalharam no segundo momento do Projeto e duas professoras: Ana e Andréa que participaram do Projeto desde o início. Os critérios para a escolha dessas professoras foram: o envolvimento e interesse despertados em relação ao Projeto, o fato de gostarem de trabalhar com crianças e o tempo de experiência. Descrevo, a seguir, cada uma delas e os demais participantes, traçando brevemente o perfil psicológico de cada um, pois acredito que isso auxiliará na análise de dados.

Ana. Com 40 anos, era a professora mais antiga da Escola, onde lecionava há 4 anos, sendo este seu primeiro emprego como professora de língua inglesa. Formada em Artes Cênicas, trabalhou durante vinte anos como atriz. Quando iniciamos o Projeto, ela já trabalhava na Escola há dois anos e meio com crianças de 3 a 10 anos. Dizia que dava aulas de inglês porque assim conseguia unir três coisas de que gostava muito: a língua inglesa, crianças e teatro (trabalho com fantoches, encenações, etc.). Ana era

uma pessoa muito criativa, sempre cheia de idéias para contribuir com o grupo de professores. Seu trabalho artístico com encenações e uso de fantoches em sala de aula chamava muita a atenção de todos, desse modo, colaborou com o grupo ensinando a contar histórias. Ela era uma profissional voltada para a prática, sem muito foco na teoria.

Andréa⁸. Com 29 anos, era formada em pedagogia e teatro. Lecionava teatro e expressão corporal há cinco anos. Seu conhecimento da língua inglesa foi consequência de um curso de teatro que fizera em Londres. Quando iniciamos o Projeto, já trabalhava há seis meses na Escola com crianças de 2 a 7 anos de idade. Levada pelos questionamentos de sua prática em sala de aula, Andréa decidiu entrar para o mestrado em Lingüística Aplicada: Lael – PUCSP, ainda durante a realização de nosso trabalho. Conduziu uma pesquisa que tem como foco a interação em sua sala de aula intitulada: *“Ensino de Inglês para crianças: a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento”*, defendida em 2003. Andréa era uma pessoa muito falante, cheia de vida, sempre disposta a aprender, discutir e experimentar situações novas. Sua participação no Projeto foi muito expressiva pois procurava colaborar com todos, tanto através de exemplos de sua prática como questionamentos teóricos. Seu interesse era prático mas se empolgava ao perceber que a teoria mostrava outros caminhos.

Larissa. Com 23 anos cursava o 3º ano de Letras e trabalhava também há 6 meses na Escola, quando iniciamos o Projeto. Trabalhava com crianças de 3 a 10 anos. Era sua primeira experiência como professora. Era uma pessoa muito criativa, sempre inventando atividades novas e compartilhando com o grupo. Estava sempre presente às reuniões, mas sua participação tímida mostrava sua insegurança com relação ao entendimento da teoria. Seus questionamentos eram focados na prática. No meio do segundo semestre de 2001 casou-se e pediu demissão.

⁸ Autorização para o uso de nome real dessa participante.

Priscila, Carol e Carla. Fizeram parte do primeiro momento do Projeto, afastando-se por motivos particulares.

Regina, Karen, Flávio, Marina e Pati. Fizeram parte do segundo momento do Projeto. Cada um deles ficou poucos meses na Escola, afastando-se por motivos particulares. Eles não eram professores formados, tinham apenas o conhecimento da língua inglesa e uma outra profissão, ou seja, lecionar era uma atividade secundária. Ao aparecer uma oportunidade em suas carreiras, saíram da Escola.

Coordenadora-doutora. Como já apontamos, o Projeto teve a coordenação geral da professora doutora em Lingüística Aplicada pela PUCSP Fernanda Coelho Liberali⁹ que atua como professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUCSP. Formada em Letras (português-inglês) pela UFRJ/RJ, já lecionou inglês em diversos cursos de línguas e nos departamentos de inglês da UFRJ e da PUC/SP. Também coordenou algumas escolas de línguas, onde desenvolveu projetos de formação de professores. Atuando em programas de extensão desde 1993, ministrando cursos sobre formação de educadores, sobre teorias de ensino-aprendizagem, e, mais especificamente, sobre o sócio-interacionismo, temas que tem apresentado em congressos no Brasil e no exterior. Além disso, atua também como consultora para instituições públicas e privadas do estado de São Paulo e coordena um grupo de elaboração de material didático para ensino da língua inglesa. Fernanda era uma pessoa muito falante e envolvente, contava muitos casos práticos e pessoais para exemplificar a parte teórica, procurando convencer os professores de sua utilidade.

Coordenadora-mestre. Como segunda coordenadora do projeto em questão e pesquisadora deste trabalho, Alzira da Silva Shimoura, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Formada e licenciada em Letras (Inglês)

⁹ Autorização para o uso de nome real dessa participante.

e em Tradução, trabalha há mais de dezessete anos em escolas de ensino de línguas estrangeiras e empresas lecionando para todos os níveis e faixas etárias. Trabalha como professora universitária há cinco anos. Faz parte de um grupo de pesquisadores e educadores envolvidos na área de formação de professores e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa. Alzira é uma pessoa focada no trabalho prático embasado teoricamente, por isso seu papel no Projeto era conduzir os professores na elaboração do planejamento de aula.

Pedagoga. Laura era organizada, interessada e preocupada com o ensino-aprendizagem de seus professores e alunos. Muito criativa, ajudava os professores a montarem desenhos e painéis para serem usados em sala de aula. Organizava reuniões com os professores enfocando assuntos relacionados à criança, como por exemplo, como lidar com elas de acordo com a faixa etária. Era responsável pela formação de professores do Ensino Infantil e Fundamental 1 de sua escola para crianças.

Capítulo 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discuto a fundamentação teórica da pesquisa, que contempla a formação de professores em situação de trabalho, em três seções que tratam de: a) A questão do trabalho propriamente dito, b) A reunião pedagógica, e c) O planejamento. Encerro o capítulo com considerações a respeito do papel da linguagem na construção de instrumentos formativos.

2.1. A questão do trabalho

Para a compreensão do agir do grupo de professores e formadoras, participantes do Projeto de Formação, discuto os seguintes conceitos: a) o trabalho; b) a situação de trabalho; c) o trabalho prescrito; d) o trabalho realizado; e) o trabalho real; f) o trabalho avaliado; e g) o trabalho na educação.

2.1.1. O trabalho

O trabalho, definido historicamente, é um processo no qual tanto o homem quanto a natureza participam e no qual “o *homem por sua própria ação media seu metabolismo com a Natureza*” (Marx, 1988:142). Em outras palavras, o homem regula e controla as reações materiais entre ele próprio e a natureza, opondo-se a ela, como uma de suas próprias forças. Coloca em movimento todas as partes de seu corpo e forças naturais e, com sua ação, apropria-se das produções da natureza e as transforma, ao mesmo tempo que transforma a sua própria natureza. O que diferencia o trabalho humano do trabalho animal é que o homem, antes de realizar o trabalho, já o

estruturou em seu imaginário, como nos mostra Marx (1988:142) com seus exemplos clássicos:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que, já no início deste, existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Ao término de cada processo de trabalho, o resultado conseguido já existia na imaginação do trabalhador ao iniciá-lo. Nesse sentido, todo processo de trabalho humano é duplo, pois o ser humano tem dois papéis: a) como parte de sua própria máquina, como origem direta de energia física, papel no qual pode ser substituído pelo gado, por um motor a vapor ou elétrico, etc., b) como dirigente e organizador de seus instrumentos e movimentos, controlando e regulando suas ações, em que não pode ser substituído por ninguém (Vygotsky, 1926/2003:185).

Newman e Holzman (2002:63) discutem que tanto para Marx quanto para Vygotsky, “a linguagem é um produto do trabalho socialmente organizado”. De acordo com os autores, Vygotsky destaca que os signos, a fala e o significado são instrumentos materiais produzidos pelo trabalho humano, ou seja, o ser humano não é apenas usuário mas, também, criador de instrumentos. Para Vygotsky, pensamento e linguagem constituem o “meio fundamental de relacionar os homens com os homens” (Newman e Holzman, 2002:63).

O papel da linguagem nas situações de trabalho modificou-se conforme as mudanças verificadas na sócio-história. Schwartz (2003:2) discute que durante o período taylorista¹⁰, buscava-se alcançar uma maior eficiência para aumentar a produtividade e, assim, obter maior quantidade de produtos em menor tempo. O autor enfatiza que a linguagem, nessa época, não tinha qualquer papel na construção do trabalho. Os trabalhadores deviam cumprir suas tarefas em silêncio porque não era

¹⁰ Taylor foi o primeiro expert americano em racionalização e eficiência no trabalho. Publicou suas idéias no livro “The Principles of Scientific Management”, 1911.

permitido conversar com os colegas de trabalho. Para Taylor, o trabalho individual era superior ao trabalho em equipe. Como a organização era feita por setores, caso houvesse algum problema, os trabalhadores só poderiam falar com as hierarquias imediatamente superiores. Essa regra fazia parte de uma série de medidas tomadas por Taylor com o objetivo de aumentar a produtividade e ser mais competitivo no mercado. Em suas pesquisas, Taylor foi levado a perceber que havia, durante o trabalho, um “*tempo morto*”, que devia ser eliminado. Na época, essas medidas foram revolucionárias para a indústria. Entretanto, Taylor não observou o papel da linguagem dentro do trabalho. Com certeza os trabalhadores se comunicavam de diversas formas: um olhar, um gesto, uma palavra que acabava por influir sobre o processo de produção.

Schwartz aponta para outra compreensão da linguagem nos dias de hoje. Para ele “*é preciso comunicar, a sociedade é informacional, dá-se muita importância ao trabalho em equipe. E quem diz trabalho em equipe, provavelmente diz apelo à comunicação*” (2003:2). O autor ressalta a importância da linguagem como instrumento quando trata das teorias necessárias para a compreensão do trabalho:

Não se sabe verbalizar a criatividade que se produz à medida que se trabalha. Conseguir pô-la em palavras é algo que passa pelos conceitos, que implica lidar com conceitos, mesmo que se perceba depois que esses conceitos precisam ser reformulados, retrabalhados, passando pela atividade. (2003:8).

Porém, para se compreender e poder agir no sentido de transformar a si próprio e a uma situação de trabalho – que definirei a seguir – é necessário, primeiramente, entender o que é o trabalho que se realiza e, então, se apropriar dos conceitos científicos com a finalidade de saber discuti-los para realizar tais transformações.

2.1.2. A situação de trabalho

Situação de trabalho compreende componentes mais ligados à realização de uma certa atividade, tais como ferramentas necessárias, pessoas, tempo, etc.; ou mais distantes da atividade, como o contexto histórico e social, (Nouroudine, 2002:22). Ampliando a definição de situação de trabalho, Rocha (2002:79) afirma que essa

situação “*se configura a partir de toda uma rede de discursos proferidos, os quais se responsabilizam, em última instância, pelo(s) sentido(s) produzido(s)*”.

Na mesma direção, Nouroudine (2002:17) discute a contribuição de Lacoste (1995) a respeito da relação trabalho/linguagem e conclui que a linguagem configura-se em três modalidades: a “*linguagem sobre o trabalho*”, a “*linguagem no trabalho*” e a “*linguagem como trabalho*”. Esta última faz parte da própria atividade, ou seja, ela é expressa pelo(s) participante(s) enquanto exercem a atividade; a “*linguagem no trabalho*” faz parte da formação das situações de trabalho, em que se desenvolve a atividade; e, a “*linguagem sobre o trabalho*” é o apoio de opiniões exteriores ao trabalho, permitindo avaliações e construções que enfocam a ação. A situação de trabalho em que os participantes discutem sobre sua atividade é aquela na qual “*saberes são transmitidos de uns aos outros em um coletivo de trabalho*” Nouroudine (2002:26). A linguagem é, pois, instrumento utilizado para refletir sobre o trabalho, comentando-o, explicando-o e avaliando-o para uma possível (re)construção.

Para a definição de alguns conceitos, apóio-me na terminologia utilizada pelo projeto de pesquisa do Grupo ALTER¹¹, do LAEL da PUC/SP. Para Machado et al. (2004:92), o termo *trabalho* denomina “*o conjunto global do agir em situação de trabalho, agir esse que sofre, inevitavelmente, coerções institucionais*”.

Bronckart (2004, mimeo) define trabalho como uma forma de agir ou uma prática própria do ser humano socializado e organizado em atividades coletivas destinadas a garantir a sobrevivência dos membros do grupo. Essas atividades, particularmente complexas e diversificadas, visam à produção de bem materiais. Nesse quadro, as tarefas particulares são atribuídas aos indivíduos (divisão de trabalho) no processo e estão, necessariamente, associadas a uma forma de organização social local, o que implica construção de normas, de relações hierárquicas, de papéis e responsabilidades atribuídas aos indivíduos.

O trabalho organiza-se por condutas verbais e não verbais, que podem ser prescritas ou não. Os textos prescritivos podem ser auto-prescritivos ou co-prescritivos. De uma forma geral, o trabalho está organizado em: trabalho prescrito, trabalho real,

¹¹ O Grupo ALTER – “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações”.

trabalho realizado e trabalho avaliado, conceitos utilizados no campo da psicologia do trabalho, da ergonomia francesa e da ergologia para as análises das situações de trabalho, como forma de entender a ação do trabalhador.

2.1.3. O trabalho prescrito

O trabalho prescrito é um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações no trabalho estipulando o fazer de cada uma das pessoas (Schwartz, 1992). Essa prescrição normalmente é feita por uma instituição, que dá uma configuração inicial à ação dos trabalhadores.

Na presente pesquisa, o trabalho é co-prescrito e auto-prescrito, ou seja, no primeiro momento, durante as reuniões, há uma co-prescrição, resultante do trabalho conjunto entre professores e formadoras, que ocorre de duas formas: a) discussão em grupo aberto e b) discussão em grupos menores, com dois professores. Em um segundo momento, há a auto-prescrição: cada professor, individualmente e levando em consideração a co-prescrição grupal, vai adequá-la ao seu trabalho com alunos. A prescrição feita por professores e formadoras ocorre em reuniões pedagógicas, aqui entendidas como o espaço de construção colaborativa para discussão sobre o trabalho a ser realizado, ou seja, sobre os planejamentos de aula. São profissionais que buscam, em colaboração, possíveis soluções dentro do planejamento para a realização do trabalho em sala de aula.

2.1.4. O trabalho realizado

O trabalho realizado é um conjunto de ações efetivamente realizadas, que estão no campo das renormalizações, isto é, podem ser modificadas. Schwartz refere-se ao conceito de *renormalização* como inerente à ação humana:

a vida e a experiência têm algo a ver com a tentativa de cada um de nós, de negociar nossas próprias normas em relação às normas que nos são

propostas ou impostas. Toda atividade é um debate com as normas. O trabalho, fundamentalmente, pertence a essa categoria (Schwartz 1997:118).

2.1.5. O trabalho real

Entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado há sempre uma distância. Para Clot (1999), há o trabalho real que compreende, não só a atividade realizada, mas também, todas as atividades que não foram realizadas, as que foram suspensas, contrariadas e impedidas por algum fator, interno ou externo. As atividades não realizadas fazem parte do trabalho real e são importantes para a compreensão do trabalho prescrito e do trabalho realizado e devem ser levadas em consideração na análise das situações de trabalhos (Lousada, 2004:276).

2.1.6. O trabalho avaliado

A todo momento avaliamos o agir do outro e o nosso, com ou sem discussão. São avaliações sociais e/ou coletivas, que julgam se é apropriado, ou não, o agir dos outros, em relação às representações construídas (Bronckart, 1999: 43).

No âmbito desta pesquisa, o trabalho é avaliado pelos profissionais envolvidos, individualmente e/ou em grupos, em discussões posteriores sobre as aulas dadas pelos professores. O trabalho do professor pode, então, ser auto-avaliado e/ou co-avaliado pelo grupo. A importância desse procedimento está em promover o confronto das ações observadas. A partir daí, pode haver uma avaliação das ações em relação ao contexto sócio-histórico, propiciando a (re)construção do agir do professor, ou seja, a visualização de outras formas de ações possíveis e de suas razões.

O foco da pesquisa abrange também o trabalho do formador, que ocorre simultaneamente a uma auto-prescrição ou co-prescrição do trabalho do professor a ser desenvolvido em sala de aula. Em resumo, há uma situação de trabalho avaliada em três níveis: a) o da auto-prescrição do trabalho do formador, b) o da auto-prescrição do

trabalho do professor e c) o da co-avaliação dos diferentes trabalhos realizados, envolvendo todos os profissionais.

No quadro a seguir, esquematizo a situação de trabalho referente ao Projeto de Formação de Professores analisado nesta pesquisa.

Quadro 13: Situação de trabalho do Projeto de Formação

Dimensão do trabalho	Professores	Formadoras
Trabalho prescrito	O planejamento de aula (texto auto-prescrito e co-prescrito)	As atividades planejadas para as reuniões (texto auto-prescrito e co-prescrito)
Trabalho realizado	As aulas dadas	A condução das discussões do planejamento de aula
Trabalho avaliado	Discussões posteriores sobre as aulas dadas (auto-avaliado e co-avaliado)	A presente pesquisa (auto-avaliado e co-avaliado)

Mais adiante, discuto o conceito de reunião pedagógica, como um trabalho próprio da educação, a partir do contexto de produção e da estrutura geral do texto, com a finalidade de entender como se organiza, discursivamente, esse espaço em que se constitui o trabalho do formador.

2.1.7. O trabalho na educação

O trabalho do formador, na perspectiva adotada por esta pesquisa, consiste em organizar, para e com os professores, situações de ensino-aprendizagem, que visem a co-construção de um planejamento de aula em uma situação de trabalho colaborativo, de modo a promover o desenvolvimento de todos os participantes. O planejamento de aula em questão é um texto prescritivo que organiza um conjunto de tarefas, bem como seus objetivos, suas condições materiais e o modo de desenvolvimento das ações planejadas pelos próprios professores para o trabalho em sala de aula.

Machado (2003:3) define, dentro de uma visão marxista estrita, o processo de trabalho em um sistema triádico: a atividade pessoal do homem; o objeto sobre o qual

trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para realizar uma determinada transformação desejada sobre um objeto específico, em uma direção desejada pelo agente transformador. Apoiada em Schneuwly (2002), Machado (2003:3) propõe que, dentro de uma atividade educacional, o trabalho do formador seja representado por esse mesmo sistema triádico: constituído por um agente (o formador) que busca transformar os modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer, de um outro agente (o professor) em uma direção desejada, utilizando ferramentas sócio-historicamente construídas.

Resumindo, a partir de uma perspectiva vygotskiana, entende-se o desenvolvimento humano como resultado da relação dialética entre sujeito e objeto mediada por instrumentos que se reorganizam e reorganizam o próprio objeto e o sujeito (Newman e Holzman, 2002).

Em sua análise sobre o trabalho, Souza e Silva (2003:88) defende que as prescrições, assim como a organização escolar e a aprendizagem dos alunos não podem ser separadas das atividades do professor. Ao se avaliar o trabalho prescrito, abre-se espaço para um trabalho de reorganização, ou renormalização, das tarefas e dos meios pelos profissionais envolvidos. A renormalização da prescrição pelos professores devolve ao coletivo o poder de decisão sobre seu trabalho prescrito e realizado, bem como possibilita uma intervenção em seu próprio trabalho.

Para Clot (2004), o coletivo de trabalho não é uma colação de indivíduos: ele está internalizado no agente. Em outras palavras, no momento em que há alguma dificuldade para a realização de um trabalho, há um apelo ao coletivo, mas é um coletivo que cada um de nós carrega internamente. O autor enfatiza que em momentos de dificuldade pensamos “*A gente faz assim*”. Tal expressão “*a gente*” indica o coletivo de trabalho, que funciona como um instrumento psicológico da ação individual. Portanto, ao se defrontar com uma situação difícil, o coletivo pode ser convocado de duas formas: como provocador do desenvolvimento do sujeito, ou como uma simples defesa do sujeito em relação à prova pela qual ele está passando (Clot, 2004).

Uma outra questão abordada pelo autor é que as atividades do professor e do aluno possuem estrutura semelhante e, por isso, o professor poderia compreender melhor a ação do aluno ao estudar sua própria ação. Pode-se, então, concluir que, em

um trabalho de formação colaborativo, o professor é capaz de compreender e reorganizar sua atividade nos espaços de discussão de teoria e prática, descobrindo suas próprias necessidades e as de seus alunos.

A noção de atividade permite, ainda, compreender a distância entre o trabalho prescrito e o realizado. As prescrições constituem aquilo que foi pedido e, no mundo da empresa, têm a ver com uma lógica técnica e organizacional. Por outro lado, na educação, prevalece uma lógica programática. De toda forma, há sempre um conflito de lógicas: na medida em que o agente é um ser humano, tem sua própria lógica que, muitas vezes, entra em conflito com a lógica do trabalho prescrito (Amigues, 2004). A atividade é vista, pois, como um compromisso, um lugar de negociação, de conflito e de regulação.

Amigues e sua equipe, ao estudarem as relações entre prescrições e o trabalho realizado na profissão de ensinar, concluem que os textos prescritos se dirigem a uma coletividade, a uma comunidade educativa, na qual se incluem os pais, os colegas. O professor é um destinatário, entre outros, e geralmente, nessas prescrições, é dito apenas o que se espera do aluno. O autor discute que as prescrições para o professor consistem em um modelo frio, ou seja, um programa, um documento de aplicação, um texto prescritivo, produzido por especialistas, que designam o que deve ou não ser feito pelos professores.

Por outro lado, quando entende a prescrição como constitutiva da atividade que lhe compete, o professor é levado a reorganizar o que necessita fazer, passando a se questionar, a refletir criticamente e a transformar seu agir em situação de trabalho.

2.2. Reunião pedagógica

Para discutir a reunião pedagógica apóio-me em Liberali (2003, mimeo) que a entende como um lócus com um tipo de organização textual, um macro-gênero, organizado em vários sub-gêneros. De acordo com a autora, com base em Bronckart (1999), o texto da reunião pedagógica define-se a partir dos objetivos do contexto de produção – um conjunto de parâmetros que pode determinar como um texto se

organiza – e dos papéis assumidos pelos interlocutores. Nesse quadro, sua análise leva em conta os tipos de discursos e as seqüências prototípicas que o compõem, bem como seus conteúdos temáticos. Assim, Liberali (2003) discute as condições de produção do texto “reunião”, observando o lugar de produção, a periodicidade do evento, o momento de produção e o intervalo para o lanche.

O espaço físico em que ocorre a reunião e o modo como as pessoas se agrupam exercem grande influência na determinação do grau de formalidade entre os participantes. A maneira como as cadeiras estão dispostas – em círculo, ao redor de uma mesa, uma atrás da outra – determina o tipo de interação que pode ocorrer. A posição da pessoa que conduz a reunião – em pé e de frente para todos, sentado de frente para as pessoas ou fazendo parte de um círculo – é, da mesma forma, determinante, facilitando ou dificultando a participação dos professores. Também a organização espacial geral é fundamental para os participantes, facilitando ou dificultando a formação de duplas ou de pequenos grupos de trabalho.

Quanto à periodicidade, ou seja, a freqüência com que a reunião ocorre, deve estar claramente estabelecida e pode ser imposta ou negociada, isto é, definida por alguém ou feita em conjunto de forma colaborativa. A freqüência dos encontros é fundamental para a construção de um trabalho de formação de professores e do tipo de organização textual que comporá a reunião.

O momento de produção refere-se à extensão de tempo durante o qual a reunião ocorre. O tempo disponível para sua realização delimita a organização das tarefas a serem propostas pelo formador. Se a reunião é só pedagógica, ou se deve ter espaço para avisos e questões administrativos, o tempo para cada uma dessas etapas deve ser sempre definido e respeitado para que os trabalhos se desenvolvam, e o processo de formação dos professores tenha continuidade.

O intervalo para o lanche é um momento que promove descontração e aproximação entre as pessoas, entretanto, deve ser definido com antecedência pelo grupo. O lanche pode acontecer antes da reunião, depois, ou ficar disponível o tempo todo. A escolha de um intervalo no meio da reunião, para o lanche, gera quebra no ritmo de trabalho, ou seja, interrompe a continuidade do assunto que estava sendo discutido, as pessoas se dispersam e demoram a voltar para a situação de reunião. A

questão básica é a conscientização do grupo nas decisões, de modo a se obter um melhor aproveitamento do curto espaço de tempo que, geralmente, é reservado para reuniões.

Em resumo, como aponta Liberali, a definição e a negociação do espaço físico, do tempo e da frequência das reuniões pedagógicas são essenciais para a organização do trabalho de formação a ser realizado com os professores. Um ponto importante, também a ser lembrado, é o conhecimento antecipado dos participantes de todas as questões acima.

Vários autores discutem as razões e os porquês que levam os professores a participar em grupos de discussão. Por exemplo, Bronckart (1999:42), apoiado em Habermas (1987), afirma:

*As leis ou teorias codificadoras dos conhecimentos elaborados sobre o meio físico (mundo objetivo), sobre as normas, valores e símbolos elaborados para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos (mundo social), bem como as expectativas construídas em relação às qualidades requeridas de um agente humano (mundo subjetivo), desde que estão coletivamente disponíveis, constituem quadros de **avaliação** da atividade e, portanto, de avaliação das modalidades de participação dos agentes particulares nessa atividade.*

Assim, cada ser humano participa das avaliações sociais e, aplicando os critérios coletivos, “julga” se é apropriado ou não o agir dos outros em relação aos três mundos representados (Habermas, 1987, apud Bronckart, 1999:43).

Nessa perspectiva, é a avaliação social que institui “os outros” em agentes responsáveis por suas ações. Mas os próprios agentes, ao conhecer os critérios dessas avaliações e praticá-las, percebem que também são avaliados por outros agentes por esses mesmos critérios e, conseqüentemente, aplicam a si mesmos essa avaliação. Resumindo, o agente é capaz de avaliar os seres humanos que estão ao seu redor e sabe que também é objeto dessas avaliações (Bronckart, 1999:44).

Semelhantemente, Liberali (2003) aponta para o fato de haver sempre uma motivação ou necessidade, positiva ou negativa, que move as pessoas a estarem presentes às reuniões. As razões, os motivos (razão de agir) e as necessidades de participação em grupos de discussão nem sempre vão em uma direção positiva, pensando nas razões de trabalho e de formação profissional, e também de

aprendizagem. Muitas vezes as razões são dadas pelo papel instituído pela escola, como por exemplo, cumprir a carga horária para não ser despedido, comparecer à reunião porque é remunerado, cumprir seu papel para não ficar malvisto perante os colegas e chefes na escola.

Da mesma forma, a participação ou não de um aluno em sala de aula nem sempre é movida por uma necessidade de aprender. Ele pode querer escapar do papel de incompetente que lhe é atribuído por uma avaliação coletiva; pode haver uma motivação externa, da comunidade em que está inserido, como por exemplo, o trabalho e/ou o chefe impondo-lhe um curso ou os pais obrigando-o a fazer determinado estudo ou a ir à escola; ou pode, até mesmo, obedecer a uma motivação interna dada pela auto-avaliação (mundo subjetivo). A participação em grupo pode, ainda, ser gerada por uma razão exterior movida pela cobrança da sociedade como um todo, ou pela cobrança dos colegas e/ou do professor. Para Bronckart, a avaliação do outro pode restringir as ações do agente ao provocar inibição; por outro lado, a auto-avaliação positiva, como um ser competente, gera um domínio da situação e motiva o agente a participar de forma efetiva.

Retomando a questão das reuniões pedagógicas, as razões para a participação do professor são filtradas pela compreensão que ele tem de si mesmo como um agente e sua compreensão de como os outros o vêem também como agente daquele grupo. Embora a reunião faça de parte de uma situação de trabalho, pode haver, por parte do professor, uma resistência em participar. Nesse caso, o que o moveu a comparecer não foi o aprender, o envolvimento com a formação de professores, mas sim o cumprimento de um papel institucional que tem a ver com sua função de ser professor naquela escola.

No entanto, para um efetivo trabalho de formação, é fundamental que haja uma necessidade assumida, de modo a gerar uma razão para o agir, para mover os professores a participarem ativamente desses encontros. Liberali (2003) sugere que tal necessidade deve partir da experiência prática da escola, o que facilita o trabalho de convencimento para o envolvimento dos participantes. O convencimento deve ter como base a conscientização da importância, da utilidade e da necessidade desses encontros para a formação profissional, da necessidade de todo profissional se rever,

confrontando sua prática e teoria para (re)definir seus papéis e seu discurso. Certamente, esse convencimento não deve se realizar pela coerção, como por exemplo, lembrando o professor de que: “é pago, portanto, tem de comparecer à reunião... caso contrário, poderá ser demitido...” Outros fatores que também podem colaborar para melhor envolver os professores são o modo como o trabalho de formação é estruturado e o espaço nele propiciado para que os participantes tenham voz.

A escola, por sua vez, também tem razões ou motivos institucionais, gerando diferentes tipos de reuniões conforme suas necessidades, seus objetivos. Para Bronckart (1999:94), o objetivo de uma interação, do ponto de vista do enunciador, constitui o efeito esperado que a interação produza no receptor ou destinatário. Segundo Liberali (2003) os tipos mais comuns e fundamentais de reunião pedagógica são:

- **Reunião utilitária** – para tratar de assuntos práticos do dia a dia da escola: como organizar determinadas festas e eventos na escola, qual a divisão de tarefas, etc.
- **Reunião de enfoque teórico** – para a leitura e discussão de temas determinados: embora a prática seja retomada para exemplificar e fazer relações, o foco é sempre a aprendizagem de aspectos teóricos.
- **Reunião de enfoque prático** – para realizar levantamento, apresentação e discussão sobre questões práticas do dia a dia da sala de aula.
- **Reunião de apresentação de resultados** – para que os professores apresentem uma análise do trabalho realizado individualmente ou em grupo, durante um semestre ou um ano letivo. Dessa forma, o professor tem seu trabalho divulgado, é valorizado como pesquisador da própria ação e aprende técnicas de pesquisa. Esse espaço possibilita a percepção do desenvolvimento do próprio processo de aprendizagem e do crescimento profissional. É, também, um espaço para reflexão e para possíveis mudanças no próprio trabalho, partindo de sugestões de temas a serem estudados e discutidos. Essas apresentações podem ser feitas em forma de pôsteres e/ou artigos. É essencial que esse momento seja documentado ou registrado para que todos, inclusive o diretor (ou o responsável pela escola), possam

ver os resultados do trabalho de formação realizado, uma vez que esse é o objetivo declarado de tal situação de trabalho e, como tal, requer avaliações constantes. Partindo do ponto de vista de que a reunião pedagógica faz parte de uma situação de trabalho, a apresentação de resultados, para aqueles que investem financeiramente na escola, é mais uma das tarefas do formador. Essa apresentação de resultados tem dois objetivos: avaliação do trabalho do professor e do próprio formador em relação à reflexão do grupo sobre o que precisa ser transformado.

Com relação aos papéis e relações sociais, Liberali discute o lugar social da reunião e apresenta, como participantes da comunidade escolar: o diretor, os alunos, os pais, os professores, os coordenador(es) e os funcionários. Os participantes focais da reunião pedagógica são, geralmente, professores e coordenador(es). O papel ou posição social ocupada pelos professores e pelo coordenador em uma reunião pedagógica é determinado pela instituição escolar. O coordenador, por seu papel institucional, tem o poder de condução e organização da reunião, espaço em que, a depender da sua visão de trabalho, comporta negociação ou não. Entendendo a reunião como *locus* de construção de conhecimentos sobre como trabalhar em sala de aula, como atuar na escola, o papel do professor na reunião será de “aluno”, ou seja, de um aprendiz. Ele vivenciará uma situação de aprendizagem semelhante ao que se espera que ele promova em sua sala de aula, em seu papel de professor.

Há quatro papéis básicos que geralmente ocorrem em uma reunião, segundo Liberali (2003): condutor, monitor, participante experiente e participante novato.

- **Condutor** – geralmente é o coordenador ou formador; entretanto, uma outra pessoa, que conheça mais sobre determinado assunto, pode assumir essa tarefa. O condutor é responsável pela dinâmica da reunião, pela organização das tomadas de turnos, pela condução do assunto, ou pela recuperação do objetivo quando as pessoas “fogem” do tema principal.
- **Monitor** – papel fundamental em uma reunião, o monitor geralmente é aquele professor mais experiente com relação ao conteúdo trabalhado, uma vez que conhecendo a dinâmica da reunião, pode assumir um papel diferenciado dos outros

participantes. Seu trabalho é auxiliar na organização da discussão, circular entre os grupos de professores conduzindo a discussão de determinado tema, trazer exemplos para o processo reflexivo do grupo, ao mesmo tempo em que reflete criticamente. Tem a função, previamente determinada, de colaborar com o grupo.

- **Novato** – é o participante novo no grupo, sem experiência sobre o conhecimento em discussão, novo em relação àquele conhecimento ou novo porque ainda não tem a prática em sala de aula. Como não tem conhecimento, pode escolher entre ficar quieto só ouvindo, ou perguntar sempre.
- **Experiente** – é o participante que tem conhecimento sobre o tema em discussão e prática em sala de aula. Pode ser um participante ativo nas reuniões, às vezes bastante questionador, ou pode auxiliar colegas durante momentos em grupos.

Para discutir as relações que ocorrem em uma reunião pedagógica, Liberali (2003) se apóia nos Modelos 1 e 2 de Schön (1987). No Modelo 1, as pessoas têm atitudes defensivas de autopreservação. Essa atitude de preservação da face impede que as pessoas coloquem conflitos e/ou questionamentos. O papel do condutor é o de mover a pessoa desse modelo. Por outro lado, no Modelo 2, as pessoas se sentem impulsionadas a trocar informações, os conflitos são compartilhados. Nesse modelo, a proteção do indivíduo é feita de forma conjunta pelos participantes (Liberali, 1994).

Todavia, mais do que o Modelo 2, em que Schön propõe a reflexão prática apenas, esta pesquisa focaliza a atuação e a reflexão crítica. A proposta, aqui, é de um modelo de interação questionador, com base no discurso argumentativo, que crie um espaço para uma construção reflexiva e uma consciência do papel social enquanto profissional, de ação no mundo com questões a serem consideradas: “Que tipo de aluno estou formando com minha prática?”, “Esse aluno vai agir de que forma no mundo?”. Com base na teoria reflexiva crítica, as relações entre as pessoas têm de criar uma possibilidade para que as pessoas se desenvolvam.

Smith (1999), interessado em uma proposta de empoderamento do professor, considera que as ações da reflexão crítica têm o objetivo de tornar o professor autônomo, isto é, ser auto-reflexivo em um espaço colaborativo. Segundo vários

autores, entre eles Magalhães e Liberali, para colocar em prática a proposta de Smith, a presença do formador é essencial, pois cabe a ele promover um espaço colaborativo de modo a que ocorram o auto-questionamento e a reflexão crítica. Para Magalhães (2004) essa é uma visão de desenvolvimento profissional. O papel do formador não é só o de trocar informações e compreensão compartilhada, mas, também, o de criar uma possibilidade de construção, de reflexão crítica com base na argumentação, permitindo que os profissionais (re)pensem sobre seu papel no mundo, e que tipo de aluno estão formando. O espaço da reflexão crítica deve servir para se avaliar o trabalho profissional e sua utilidade.

Para analisar a linguagem da reflexão crítica, Liberali, apoiada em Bronckart (1999:119), propõe a utilização da infra-estrutura geral do texto “reunião pedagógica” considerando-se o conteúdo temático, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infra-estrutura geral do texto é composta pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discursos que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas seqüências prototípicas que nele, eventualmente, aparecem (Bronckart,1999:120). O plano geral do texto refere-se à organização do conjunto dos conteúdos temáticos discutidos.

A noção de seqüência, isto é, a maneira como os textos são organizados, designa modos de planificação da linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto, como por exemplo: seqüências narrativas, argumentativas, explicativas, expositivas, descritivas de ação, dialogal, etc. (Bronckart, 1999:121). Os tipos de seqüência e os tipos de discurso que predominam na reunião, dependem do tipo de reunião. Da perspectiva da reflexão crítica, pressupõe-se que haja momentos em que as reuniões se organizem discursivamente por seqüências descritivas de ação, ou seja, de relatos ou temas quando a reunião tiver um enfoque prático. Nesse caso, há o relato de um evento, exposição de uma tarefa ou descrição de ação. Em uma reunião com enfoque teórico, há seqüência expositiva no momento da apresentação de um conceito ou definição, ou explicativa para esclarecer um procedimento, um aspecto teórico ou prático. As seqüências argumentativas possivelmente ocorrem nos momentos de avaliação e questionamentos de um evento, na apresentação de um

ponto de vista. Para Bronckart (1999:218), os textos, em geral, possuem uma composição heterogênea, graças à diversidade das seqüências e à diversidade de suas modalidades de articulação (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.).

Segundo Liberali (2003), um texto de reunião se organiza, geralmente, por uma seqüência dialogal, isto é, uma seqüência que se concretiza apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados, segmentos estruturados em turnos de fala (Bronckart, 1999: 230). Tal seqüência compõe-se de três fases possíveis: a) apresentação de objetivos, b) desenvolvimento, e c) fechamento e avaliação.

Ao iniciar a reunião, é essencial que o condutor faça uma introdução com a apresentação de objetivos desse encontro, com uma descrição breve da estrutura da reunião para que os participantes possam conhecer a seqüência de trabalho a ser realizada, dando informações, avisos e/ou instruções que sejam necessárias para o bom desenvolvimento das atividades. Porém, se para Bronckart (1999:236), não seria “impolido”, o agente de uma seqüência dialogal deixar de realizar a fase de abertura, também em uma reunião pedagógica, o condutor pode entrar diretamente na fase do desenvolvimento. Este é mais um aspecto cultural, de modo que as fases de abertura e fechamento podem apresentar maior ou menor grau de elaboração ou formalidade.

A fase do desenvolvimento é definida a partir dos objetivos dos diferentes tipos de reuniões, sendo que algumas características são mais marcantes que outras. Na reunião utilitária, por exemplo, haverá exposição e discussão de tarefas ou problemas cotidianos da instituição. Na reunião com enfoque prático, haverá possivelmente: a) seqüências explicativas para fazer entender ou visualizar um objeto, conceito ou ação; e b) seqüências descritivas de ação para esclarecer aspectos teóricos ou problemáticos do dia a dia da sala de aula, da escola, da comunidade, com base em teorias discutidas pelo grupo. Na reunião com enfoque teórico, o ponto de partida é uma questão teórica, promovendo discussões temáticas a partir de questionamentos práticos, com possíveis seqüências explicativas e expositivas. E, finalmente, nas reuniões de apresentação de resultados, haverá possivelmente seqüências expositivas, explicativas e argumentativas para dar apoio à apresentação de trabalhos proposta aos professores. Na fase de fechamento e avaliação, que geralmente ocorre no final de uma reunião, há necessidade de um espaço, primeiramente, para fechamento ou conclusão sobre o

tema discutido e/ou trabalhado. Em seguida, o espaço deve ser de avaliação crítica em relação ao trabalho realizado. Podem surgir, então, sugestões de (re)planejamento do trabalho futuro dos formadores.

Quanto à questão da organização, além do plano geral do texto e da seqüência, é, também, importante verificar como ocorre a participação das pessoas da reunião. O uso de diferentes tipos de seqüências por parte de cada professor decorre das questões feitas pelos demais participantes e/ou pelo condutor, que, aliás, tem o papel de fazer questões que conduzam a esse fim. Em outras palavras, as seqüências utilizadas pelos professores, possivelmente, sofrem influência do tipo de questões ou afirmações enunciadas pelo condutor.

Com relação aos tipos de discursos e à planificação, o enfoque durante as reuniões, concentra-se mais sobre questões apresentadas ou sobre narrativas. A narração é feita de forma implicada, ou seja, o falante – professor e/ou coordenador – utiliza exemplos de situações vivenciadas por ele mesmo. Uma tentativa de implicar o outro, ocorre quando o falante usa “a gente” ou “nós”, procurando fazer parte do grupo. Essa implicação aproxima os outros participantes de quem fala, mostrando o tipo de relação que o falante quer estabelecer com o grupo.

Com respeito à questão dos aspectos que organizam o texto, isto é, os mecanismos da organização textual, é possível um trabalho com marcas da relação, sistemas de trocas de turnos e modos de participação. As marcas da relação estão presentes nos tipos de interação e nos mecanismos enunciativos. Os tipos de interação que predominam em reuniões são as que se organizam em discussão grupal, ou em pequenos grupos, havendo também momentos individuais. Quanto aos mecanismos enunciativos, as marcas presentes são as vozes e a modalização. A análise dessas marcas pode revelar como os participantes expressam sua opinião, em maior ou menor grau de modalização, e qual o papel das vozes presentes, ou seja, como é estabelecida a relação entre os participantes.

Todo discurso interativo dialogado se apresenta como uma sucessão de turnos de falas. Em uma reunião, através da análise do sistema de troca de turnos, é possível ver quem determina a agenda e se há um controle para que os participantes não “fujam” do assunto em discussão. Através da troca de turnos, pode-se perceber como

ocorre a alternância da tomada da palavra, os responsáveis por iniciar ou continuar o turno, e como os temas em discussão são trocados.

As reuniões que promovem o espaço para a discussão de teorias que informam a prática, instrumentalizam seus participantes para a reflexão crítica (Liberali & Zyngier, 2000:14). Para tanto, há ainda a necessidade de um planejamento de temas relacionados à teoria e à prática que auxiliarão no trabalho de formação reflexiva crítica dos professores.

Nesta pesquisa, os objetivos das reuniões pedagógicas foram: a) acompanhar todo o processo de desenvolvimento dos professores; b) selecionar e preparar materiais em conjunto com os professores; c) construir o planejamento discutido, trabalho auto-prescrito pelos professores; d) discutir os problemas encontrados na aplicação do planejamento; e) avaliar o trabalho realizado dos professores; e f) discutir e (re)construir o trabalho auto-prescrito dos professores, isto é, o planejamento.

A seguir, discuto o planejamento como trabalho de prescrição e auto-prescrição, construído pelo professor em reuniões pedagógicas.

2.3. O Planejamento: a necessidade do trabalho prescrito pelo professor

A produção do planejamento escolar é uma atividade que, ao longo dos últimos anos, vem sofrendo desgastes que culminaram em uma situação de descrédito e total burocratização, na qual “os professores fingem que planejam e escolas e diretorias de ensino fazem de conta que o planejamento ocorreu” (Apeoesp, 2001). Há, assim, a necessidade de que o conceito de planejamento ganhe um novo significado na vida da escola, dos educadores e dos educandos.

Situando o planejamento em diferentes momentos sócio-históricos, Vasconcellos (2002:28) apoiado em Ott (1984), aponta para três concepções: a) Planejamento como princípio prático; b) Planejamento instrumental/normativo; e c) Planejamento participativo.

Na primeira concepção, início do século 20, o professor era o agente de sua ação de planejar e executar, criando um roteiro de suas ações, uma referência para o seu trabalho, que não era modificado, isto é, quando necessário, o professor sempre

recorria àquela mesma aula preparada. O planejamento, nesse momento, não considerava a realidade do aluno: era uma prática isolada do contexto social.

Na segunda concepção, final da década de 60 no Brasil, o planejamento era visto como a solução para os “problemas de falta de produtividade da educação escolar”. A influência de uma visão comportamentalista promoveu um planejamento com seqüência lógica de ensino, sem levar em conta os aspectos sócio-históricos, gerando, mais uma vez, uma prática isolada do contexto social. O papel do aluno era aprender exatamente o planejado. Nos anos 70, houve a criação da função de Supervisor Educacional, promovendo uma divisão do trabalho no campo pedagógico, ou seja, os que pensavam (especialistas do Estado ou das escolas) e os que executavam (professores). Essa distribuição de tarefas reporta ao início do século 20, quando Taylor, da Ciência de Administração, separou o planejamento da execução, tirando, dos agentes, o poder de planejar. Na educação, o professor passou a ser visto como um técnico que executava o trabalho planejado por outros, iniciando-se, assim, um processo de alienação, afastamento de uma de suas tarefas, que era a de planejar suas próprias ações. O planejamento feito por outros, externos à situação escolar, tampouco considerava a necessidade real dos alunos.

Na terceira concepção – Planejamento participativo –, grupos em oposição às práticas realizadas, lutaram por uma emancipação dos professores, “*partindo da idéia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todas os níveis e aspectos da atividade humana*” (Gandin, 2001:28). O rompimento trouxe uma nova perspectiva para o planejamento, de acordo com a qual são ações fundamentais a construção do saber, a colaboração, o diálogo, a formação de consciência crítica. O planejamento passa a ser visto como um instrumento básico para a intervenção do educador. Torna-se uma estratégia na formação de professores, possibilitando um espaço para que estes possam refletir e tomar decisões, retomando, assim, seu papel na situação de ensino-aprendizagem.

Para Konder (1981:24), “*o ser humano, é capaz de antecipar na sua cabeça os resultados das suas ações, é capaz de escolher os caminhos que vai seguir para tentar alcançar sua finalidades*”. O ato de planejar requer uma ação organizada do professor, isto é, ter claros os objetivos gerais, o que espera alcançar com cada tarefa ou forma de

encaminhamento em sala de aula. Após planejar, o professor põe em prática o planejado e um novo momento se inicia, que é o acompanhamento do planejamento. Freire (1997:58) define “*acompanhar*” como uma busca diária, uma sintonia entre os objetivos e a ação, isto é, sintonia entre teoria e prática.

Quando feito a partir de uma necessidade pessoal, o planejamento torna-se uma ferramenta de trabalho intelectual. É um instrumento de pensamento de comunicação coletiva, que possibilita a interação dos participantes que o constroem (Vasconcellos, 2002:46). Uma vez que a escrita tem função planejadora (Vygotsky, 1934/1995) e é uma tarefa necessária e relevante para a vida (Vygotsky, 1930/1991:133), também o professor deve fazer uso dela, produzindo o seu planejamento por escrito, para que possa avaliar o trabalho realizado, com possibilidades de (re)construí-lo.

Com o poder de produzir a auto-prescrição de seu trabalho, os professores o organizam e definem, através do planejamento, as idéias, as práticas, as decisões a serem tomadas sobre o trabalho já feito ou a ser realizado. O processo de planejar confere ao professor a capacidade de construir seu conhecimento de forma reflexiva crítica, desde que mantenha o espaço para interações e negociações com relação à sua prática.

Para que os professores possam elaborar um planejamento nesses moldes, além do espaço físico e político da escola, bem como das condições de trabalho, deve haver a abertura dos próprios professores para o trabalho que transformará seu agir. Precisam ter disposição para o estudo que compreende a teoria, (re)construindo-a e aplicando-a na prática. Na presente pesquisa, o planejamento, entendido como uma auto-prescrição e um ponto de partida para a formação de profissionais reflexivos críticos, foi retomado constantemente com a finalidade de ser avaliado e transformado, se necessário. O espaço para sua elaboração foi garantido pelas reuniões pedagógicas, espaço este que promoveu, também, a reflexão crítica dos professores e das coordenadoras sobre a prática em sala de aula. A oportunidade de troca de conhecimentos para sua (re)construção configurou momentos práticos em que a teoria foi revisitada como suporte ao plano de ação do professor.

2.3.1. Planejamento: participativo ou colaborativo?

Para Gandin e Gandin (2001:47), participar não é simplesmente estar presente, mas ter o compromisso de fazer alguma coisa, de colaborar. Para os autores, participar promove uma possibilidade de *“todos usufruírem dos bens, os naturais e os produzidos pela ação humana”*. O planejamento participativo inclui a divisão de poder, oportunidade de decidir na construção, não apenas no “como” ou no “com quê” fazer, mas também no “o quê”, no “para quê” e no “por quê” fazer (2001:47). Distinguem três níveis básicos de participação:

- a) Autoritária, estruturada verticalmente, em que uns determinam e a maioria só contribui naquilo que a “autoridade” quer; é uma participação diminuída; é trabalhar sem ter parte nos benefícios produzidos.
- b) Paternalista, estruturado verticalmente, em que os chefes permitem que as pessoas decidam alguns pontos, determinados e limitados; manipula as pessoas e não lhes permite o domínio dos recursos.
- c) Do mundo justo, em que os coordenadores em qualquer nível ajudam as pessoas a se organizarem para construção conjunta de seus destinos; todos participam igualmente do poder, isto é, todos dispõem dos recursos e da oportunidade de organizá-los para alcançar objetivos, estes também determinados em grupo.

Para esses autores, “colaboração” significa um outro nível de “participação”, qual seja de apoio dado a um trabalho decidido por outra pessoa, ajudando a manter ou conservar uma situação, sem implicar transformação.

Também Fullan & Hargreaves (2000:25) valoriza o trabalho do coletivo e, utilizando terminologia diferente da dos autores acima citados e da adotada por esta pesquisa, considera que há necessidade de se *“vivenciar e descobrir maneiras melhores de trabalho cooperativo que mobilizem o poder do grupo, ao mesmo tempo em que fortaleçam o desenvolvimento individual”* [ênfase atribuída]. De toda forma, em trabalho anterior, Fullan (1996:422) já ressaltava que a colaboração reduz a incerteza do professor e aumenta sua eficiência. Para o autor, o maior problema que os

professores enfrentam é exatamente a falta de espaço para discussão com colegas, para compartilhar experiências. Para Fullan & Hargreaves (2000:21), a competência de cada um deve ser mobilizada para que uns aprendam com os outros de maneira mais eficiente. Sua proposta é que o educador lute para ter acesso às idéias de outros, acreditando que todos poderão aperfeiçoar-se mediante tais condições.

Nesse quadro, professores e coordenador necessitam ser colaboradores, ou, nos termos de Magalhães (1994: 72), “*co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento*”. Um trabalho conjunto na perspectiva da pesquisa colaborativa, isto é, aquele que prevê momentos para o planejamento do currículo por professores mediados pelo coordenador, bem como momentos para análises, avaliações e experimentações conjuntas, promove condições de trabalho, mediante as quais os professores têm a oportunidade de (re)construírem sua prática e conhecimento. Como decorrência desse ambiente de trabalho, estabelece-se uma confiança mútua entre os participantes, que buscam compartilhar o conhecimento, oferecendo e pedindo ajuda. Está, assim, construído o contexto propício para a auto-reflexão, a análise crítica e a transformação.

O processo de trabalho colaborativo desenvolve-se dentro de uma visão vygotskyana já que a (re)construção do conhecimento se dá na e pela interação de pares. A mediação tem como agentes não só o coordenador, mas os próprios professores que, durante todo esse processo, amadurecem à medida que co-participam de modo diferente, isto é, também ensinam um ao outro. Nesse enfoque, Magalhães (1994) salienta que em um trabalho colaborativo, no próprio discurso do professor, revela-se o seu processo de construção do conhecimento.

Além de promover a oportunidade de maior troca de informações, as discussões entre os professores permitem o reconhecimento da necessidade de uma postura reflexiva, em que eles próprios possam criticar e desenvolver sua prática, à medida que refletem, na ação e sobre a ação, a respeito do seu trabalho e das condições sociais que “modelem as suas experiências de ensino” (Zeichner, 1993). Para esse autor, a prática do ensino reflexivo é “*o compromisso com a reflexão enquanto prática social*”. Propõe a construção de comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiem e sustentem o crescimento uns dos outros, funcionando, segundo Zeichner,

como um valor estratégico importante para a criação de condições que visem a mudança institucional e social.

Muitas escolas procuram envolver os professores no dia-a-dia escolar fora da sala de aula, buscando torná-los mais engajados e responsáveis pelas políticas e práticas criadas (Fullan & Hargreaves, 2000:17). Para tanto, os professores e demais administradores das escolas têm planejado, desenvolvido, pesquisado, avaliado e preparado os materiais de ensino em conjunto.

Zeichner e Liston (1987), ao discutir a necessidade de se criar estratégias de formação de professores, afirmam que um trabalho de análise e construção de currículo/planejamento oferece aos professores a oportunidade de se tornarem “usuários/planejadores”, isto é, pessoas preparadas para tomar decisões informadas sobre esses assuntos. Ter o professor como um elaborador e avaliador de planejamento é, assim, um ponto importante e positivo, pois ele tem a possibilidade de refletir, com maior clareza de objetivos, sobre o contexto sócio-histórico do meio em que atua, sobre a concepção de ensino-aprendizagem adotada, sobre o papel do professor e do aluno, enfim, sobre a sua prática pedagógica, em um processo constante de (re)avaliação e (re)construção.

Mas “o que fazer” e “como agir” para olhar e repensar a prática de forma mais informada? De acordo com Zeichner (1993), embora esse não seja um discurso valorizado pela escola, é necessário que se dê voz ao professor para que ele inicie sua reflexão. Assim, o professor precisa de um espaço colaborativo para entender a teoria que embasa sua ação, e a que interesses ela serve.

Nesse quadro, o planejamento de aula, tal como proposto nesta pesquisa, funcionou como uma oportunidade fundamental para a integração colaborativa da equipe de trabalho, que analisou, discutiu e fez possíveis transformações no trabalho realizado pelos profissionais envolvidos em sua construção.

O foco deste trabalho de formação foi a (re)construção do planejamento como um processo em transformação e, não, como produto prescrito finalizado. A situação de trabalho – colaborativa – promoveu, através de questionamentos e exemplos formulados pelos formadores, união e engajamento do grupo de professores e

formadores, gerando um planejamento – colaborativo – que foi revisitado, analisado e discutido, passando por transformações, sempre que necessário.

Os instrumentos usados para o trabalho de formação – a reunião pedagógica e o planejamento – têm importante papel na presente pesquisa por promoverem o espaço de (re)construção de conhecimento teórico e prático em que os próprios professores puderam elaborar e avaliar o planejamento de suas aulas de forma colaborativa, de acordo com as necessidades de seus alunos. Acredita-se que, ao retomar o poder de planejar seu agir, de prescrever suas ações, unindo as tarefas do planejar com a aplicação em sala de aula, o professor assume uma postura crítica que possibilita a transformação de sua ação, implicando diretamente em sua forma de preparar alunos mais ativos e críticos.

Resumindo, é necessário que os professores planejem suas ações de forma colaborativa para se combater as “atividades desarticuladas e casuístas”, caminhando na construção conjunta de práticas educativas sintonizadas com as atuais necessidades dos nossos alunos e da sociedade, (Apeoesp, 2001).

Deve-se salientar que, embora o projeto de formação tenha sido uma demanda da escola, o trabalho planejado/prescrito foi produção do grupo de professores sob orientação e supervisão das formadoras contratadas. Os planejamentos, textos prescritivos, foram elaborados colaborativamente mostrando um consenso do coletivo de trabalho de professores. O trabalho de prescrição colaborativa dos textos promoveu momentos de intervenções realizadas pelas formadoras e pelos próprios professores.

Esse espaço de aprendizagem em que os professores têm de recorrer à sua prática e também à teoria para que possam embasar o trabalho prescrito, como aponta Schwartz (2003), passa pela necessidade de “compreender o trabalho” através de conceitos. O autor enfatiza que “*precisa-se de conceitos para melhor compreender sua própria experiência de trabalho, senão ela não se liberta de certas limitações*”.

Esse espaço para discussão teórica (conceitos científicos) e prática (conceitos cotidianos) possibilita um estudo conjunto para tomadas de decisões também conjuntas. Percebe-se nesse momento a criação de um espaço em que os instrumentos de mediação se alternam, ora é o conhecimento científico, ora é o conhecimento cotidiano, ora é o próprio planejamento. Tal forma de encaminhamento também

possibilita a criação de uma zona de intervenção das formadoras na situação de trabalho real, qual seja, o momento em que as reuniões e sessões reflexivas acontecem.

Ao olhar para o trabalho realizado, percebe-se que ele modificou a prescrição, entretanto essa modificação foi discutida colaborativamente, pois durante as reuniões houve relatos dos professores dando retorno da aplicação dos planejamentos em sala de aula. Quando algum problema era detectado, imediatamente o grupo discutia e procurava-se por uma solução viável. Algumas histórias infantis foram trocadas em consequência dessas discussões. Os professores tinham espaço para discutir e realizar mudanças no planejamento caso houvesse um consenso pelo coletivo de trabalho de que tal procedimento realmente seria adequado.

Através da (re)construção dos planejamentos, em reuniões pedagógicas, os professores assumiram um novo papel que é o da responsabilidade como agentes produtores de seu próprio texto prescritivo, ou seja, do planejamento de aula. O trabalho co-prescrito estabeleceu as ações dos professores, tornando-os responsáveis pelo estabelecimento, realização, avaliação e reconstrução de tais prescrições.

2.4. A Linguagem no trabalho colaborativo

Na presente pesquisa, como já discutido, entende-se colaboração como um espaço em que todos os participantes tenham voz para relatar suas experiências, questionar, refletir sobre seu agir. Adota-se, aqui, o conceito de colaborar, tal como discutido por Magalhães (2004:76), significando “*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*”. Em outras palavras, colaborar é criar uma situação para que todos os participantes da interação se percebam e possam se (re)significar. E essa transformação é possível através da linguagem.

Os autores John-Steiner e Souberman apontam para a linguagem, dentro de uma perspectiva vygotskiana, como

o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorre, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. A relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético que combina e separa os diferentes elementos da vida humana (1991:143).

Semelhantemente, Liberali (2005, mimeo) coloca que

a linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica. Trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto). Significa, portanto, desenvolver poder emancipatório.

A linguagem no processo de formação em serviço, portanto, estabelece conflitos, questiona e problematiza através da argumentação, dá voz ao professor e promove um espaço de negociação em que todos participam. O formador, ao invés de silenciar o professor, cria um espaço para que este reformule suas idéias e sua fala, transformando sua prática. Ao invés de expor o professor, o formador traz um exemplo, como suporte argumentativo, para fazer com que ele perceba quais são os significados das ações feitas. Promove a reflexão para verificar se aquilo que ele está fazendo vai ao encontro ou de encontro com seus objetivos.

A reflexão crítica não pode ser separada da argumentação, pois é através dela que o professor se questiona e se organiza para entender seu agir em sala de aula. Um discurso argumentativo coloca-o num plano de construção crítica, no qual se vê como um profissional que age no mundo, não apenas no microcontexto da sala de aula. Em outras palavras, o professor questiona seu agir norteando-se por perguntas que refletem sua prática: “Que tipo de aluno estou constituindo?”, “Que possibilidades estou criando em sala de aula para que meus alunos se tornem críticos?”. O trabalho do formador é, nesta perspectiva, o de promover situações em que o professor possa argumentar. Tal processo introduz o professor no nível da reflexão crítica, possibilitando-lhe a visualização de sua prática e de seus objetivos, em confronto com o significado de tudo isso dentro da concepção de ensino-aprendizagem adotada por ele e/ou pela escola.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, discuto a metodologia utilizada para a realização da presente pesquisa, dividindo-o em três partes: a escolha da metodologia, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados. A primeira parte discute o método de pesquisa adotado, a saber, a pesquisa crítica de colaboração (Cole e Knowles, 1993; Bredo e Feinberg, 1982; Magalhães, 1990, 1992a, b, c, 1994 a e b, 1996 e 1998; Liberali, 1994, 1999). A segunda parte discute os procedimentos usados para a coleta dos dados, e a terceira parte discute os procedimentos utilizados para a análise dos dados (Bronckart, 1999; Kebrat-Orecchioni, 1998; Clot, 1999).

3.1. Escolha da metodologia

A escolha da metodologia de pesquisa foi uma decorrência do quadro teórico que embasou a ação conjunta das coordenadoras e dos professores envolvidos no Projeto de Formação, ou seja, todos os participantes¹² dessa interação tiveram igualdade de oportunidades para colocar em discussão sentidos/significados, valores e conceitos que embasaram seu agir, realizando-se, assim, um trabalho colaborativo. Esta investigação está inserida no quadro da pesquisa crítica de colaboração como detalho, a seguir.

Esta pesquisa é crítica, porque visou um trabalho de formação de professores buscando a transformação do agir em sala de aula através de um processo de ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural. É colaborativa porque, como apontado pelo quadro sócio-histórico-cultural, tendo Vygotsky como seu maior expoente, durante esse processo de ensino-aprendizagem necessitou envolver os participantes na colaboração como pressuposto para seu desenvolvimento dentro de

¹² Os participantes desta pesquisa foram apresentados no Capítulo 1.

uma perspectiva reflexiva crítica. Nesta pesquisa, os professores retomaram o planejamento de suas aulas sempre em conjunto, com base em discussões teóricas e práticas, buscando soluções para determinadas questões problemáticas de ensino-aprendizagem.

Tal situação de trabalho envolveu tanto os professores como as coordenadoras em um processo de mudanças e (re)construções de suas práticas à luz de uma perspectiva crítico reflexiva e colaborativa. Segundo Magalhães (1990:54), um contexto colaborativo é aquele em que os participantes se auxiliam, estimulam e desafiam a interpretação do outro sobre a realidade.

Ao definir o conceito de colaboração, Magalhães (1998:173) afirma que

colaborar, seja em relação ao pesquisador, ao professor, ao coordenador ou ao aluno, significa agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, suas representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, relocalizações do que está em negociação. Dessa forma, o conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, sentidos, representações e valores.”

Uma pesquisa crítica de colaboração é necessariamente de intervenção (cf. Magalhães 1990, 1992a, b, c, 1994 a e b, 1996 e 1998; Liberali 1994, 1999); esta foi a base da presente investigação, uma vez que refletiu o modo como coordenadoras e professores co-construíram conhecimento, possibilitando transformações emancipatórias. Como aponta Bredo e Feinberg (1982:431) e Liberali (1999:60), uma proposta emancipatória tem como objetivo um trabalho colaborativo dos pesquisadores junto aos participantes e à comunidade, criando espaços para discussão de problemas, sua interpretação como base na relação da prática com a teoria que a embasa, o que propicia um trabalho de interpretação crítica junto aos participantes.

A situação de trabalho em que nos colocamos permitiu, efetivamente, o questionamento dos professores e coordenadoras em relação à formação reflexiva crítica, para a qual a metodologia de trabalho adotada foi fundamental.

3.2. Procedimentos de coleta dos dados

Os dados foram coletados durante um ano, de 09 de dezembro de 2000 a 05 de novembro de 2001. O início da coleta coincidiu com a quinta reunião da implantação do Projeto de Formação de Professores iniciada em agosto de 2000. A duração do Projeto foi de um ano e meio devido ao fechamento da Escola, como já mencionado anteriormente no Capítulo 1. Os dados foram coletados no decorrer de um processo participante e colaborativo, durante reuniões pedagógicas e sessões reflexivas para a elaboração do planejamento de aula. Os professores e a pedagoga da Escola deram permissão para a coleta de dados, gravando todas as reuniões pedagógicas, sessões reflexivas, cinco aulas e duas entrevistas. Constituem-se, pois, sujeitos desta pesquisa. Como a professora Andréa estava, simultaneamente, desenvolvendo sua pesquisa para dissertação de mestrado, autorizou, também, a utilização de todas as suas aulas vídeo-gravadas.

3.2.1. Os instrumentos de coleta

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: **gravações em áudio e vídeo** de reuniões pedagógicas e sessões reflexivas, e **notas de campo**. Descrevo, a seguir, cada um deles.

Gravações em áudio e vídeo. Quatorze reuniões pedagógicas e quinze sessões reflexivas foram audio-gravadas e cinco aulas de duas professoras foram vídeo-gravadas. As audio-gravações tinham como objetivo registrar as interações entre coordenadoras e professores durante o trabalho de formação e o processo de (re)elaboração de planejamentos. As aulas vídeo-gravadas foram utilizadas em duas reuniões pedagógicas com o objetivo de discutir o agir do professor em sala de aula. Através dessas interações, pode-se verificar a discussão entre coordenadoras e

professores sobre o trabalho co-prescrito, auto-prescrito e aquele realizado pelos professores.

Notas de campo. Foram registrados todos os 28 encontros com os professores durante o ano de 2001 e que fazem parte do tempo da coleta de dados. As anotações eram sobre assuntos discutidos nas reuniões, agendamentos de novos encontros, observações de aulas e datas para finalização de planejamentos que requeriam reflexões. Graças ao registro das notas de campo, pude verificar se os objetivos de cada reunião e/ou aula observada foram, ou não, alcançados e se precisavam de mudanças.

Abaixo, apresento um quadro com o resumo da coleta realizada.

Quadro 14: Resumo anual da coleta de gravações em áudio e vídeo

Ano	2000	2001
Reunião pedagógica	01	13
Sessão reflexiva	-	15
Aulas vídeo gravadas	-	05
Entrevista	-	02

3.2.2. Fontes de coleta

As fontes de coleta utilizadas nesta pesquisa foram: 1) Entrevista; 2) Reunião pedagógica, e 3) Sessão reflexiva.

Entrevista. Foram feitas entrevistas individuais com duas professoras focais: Andréa, no mês de outubro de 2001 e Ana, no mês de dezembro de 2001. A finalidade das entrevistas foi conhecer: a) a formação dos professores; b) seu entendimento sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças; c) sua opinião sobre o Projeto de Formação de Professores, levando em conta como se sentiram no momento da implantação e como se sentiam até o momento dessa entrevista; e d) suas práticas pedagógicas anteriores e posteriores à implantação do Projeto. O objetivo de fazer essas entrevistas foi possibilitar a comparação e avaliação, por parte das professoras,

da forma de trabalho realizada antes e depois da implantação do Projeto. O roteiro da entrevista está no Anexo 3.

Reunião pedagógica. As reuniões promoveram um espaço para a discussão de teorias que informaram a prática, instrumentalizando seus participantes para a reflexão crítica, (Liberali & Zyngier 2000:14). Em uma discussão sobre a reunião pedagógica, Liberali (2003) aponta para a necessidade de sua organização prévia conforme discutido no Capítulo 2. Nesta pesquisa, os objetivos das reuniões pedagógicas foram: a) acompanhar todo o processo de desenvolvimento dos professores; b) selecionar e preparar materiais em conjunto com os professores; c) desenvolver o planejamento discutido; d) discutir os problemas encontrados na aplicação do planejamento, e e) discutir sobre aulas vídeo-gravadas. Quatorze reuniões pedagógicas foram gravadas e transcritas.

Sessão reflexiva. A sessão reflexiva foi uma estratégia de formação, que teve como foco auxiliar os professores a analisar e a refletir sobre a relação entre seus objetivos e sua prática, para assim, transformarem seu agir de forma mais individualizada (Gitlin, Osawa e Rose, 1984). Nesse processo de reflexão crítica sobre o agir do professor, há a presença do outro (Vygotsky 1930/1991) que é o coordenador responsável por estabelecer um espaço para que o professor compreenda seu agir, questionando-o e (re)construindo-o (Liberali & Zyngier, 2000:14). A sessão reflexiva pode ser vista, portanto, como um diálogo entre o professor e o coordenador, um espaço propício para questionamentos e discussões mais individualizadas. Há, ainda, espaço para intervir no ato ou momento da fala do professor com o intuito de levantar pontos para discussão e reflexão. Nesta pesquisa, os objetivos das sessões reflexivas, assim como das reuniões pedagógicas, foram: a) acompanhar todo o processo de desenvolvimento dos professores; b) selecionar e preparar materiais em conjunto com os professores; c) desenvolver o planejamento discutido; d) discutir os problemas encontrados na aplicação do planejamento, e e) discutir sobre aulas observadas. Quinze sessões reflexivas foram gravadas e transcritas.

Recorte para a análise

A coleta total de quatorze reuniões pedagógicas, quinze sessões reflexivas gravadas e transcritas, cinco aulas vídeo-gravadas e as notas de campo serviram para a descrição e compreensão do contexto no qual se realizou o processo de formação de professores (ver Capítulo 1). Considerando o tempo restrito para análise e discussão dos resultados, fiz um recorte no conjunto dos dados, conforme quadro a seguir:

Quadro 15: Recorte dos dados para a análise

Data	26/07/2001	05/11/2001
Reunião pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> objetivo: discussão do trabalho auto-prescrito pelo professor 	<ul style="list-style-type: none"> objetivo: discussão do trabalho realizado pelo professor

A razão deste recorte está vinculada ao objetivo desta pesquisa, qual seja o de entender como se constituiu o trabalho do formador de professores de inglês para crianças em um projeto de formação em situação de trabalho. Para tanto, optei por mostrar dois momentos distintos, ocorridos em duas reuniões pedagógicas, em que se trabalhou a história infantil *“The Big Pancake”*¹³ A reunião realizada em 26/07/2001 tinha como foco a discussão sobre os planejamentos de aula, feitos pelos professores, baseados em histórias infantis. Conforme o Quadro 15, o recorte feito nessa reunião mostra o momento da discussão do trabalho auto-prescrito pela professora Ana e da (re)construção de uma co-prescrição pelo coletivo de trabalho em resposta ao planejamento da professora. A reunião realizada em 05/11/2001 tinha como objetivo discutir e avaliar, com o grupo de professores e coordenadoras, o trabalho auto-prescrito e efetivamente realizado pela professora Ana em sala de aula.

¹³ O texto original em inglês e um breve resumo em português da história infantil *“The Big Pancake”* encontram-se nos Anexos 4 e 5.

Os dois recortes focais permitiram, pois, entender como se constituiu o trabalho do formador de professores de inglês para crianças, qual seja, a discussão, o desenvolvimento e a (re)construção do planejamento realizado no espaço de interação, passando pelo trabalho auto-prescrito e realizado pelo professor, e co-prescrito e avaliado pelo coletivo de trabalho. Observaram-se, também, momentos em que a teoria de ensino-aprendizagem adotada foi retomada e contribuiu para a (re)/(co)construção do planejamento e suas prescrições. Abaixo são descritas, brevemente, essas duas reuniões e a razão por terem sido selecionadas para a análise.

- **Reunião realizada em 26/07/2001:** Esta reunião pedagógica teve como objetivo planejar o terceiro e o quarto bimestres. O foco central da reunião foi o planejamento das atividades sociais possíveis nos livros de histórias infantis. Todos os professores estavam presentes, incluindo duas professoras novas. O recorte dessa reunião foi o momento da discussão do planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a história *“The Big Pancake”* pela professora Ana. Com o registro dessa reunião pude observar uma discussão sobre o trabalho auto-prescrito pela professora, e a (re)construção de uma co-prescrição pelo coletivo de trabalho.

- **Reunião realizada em 05/11/2001:** Esta reunião pedagógica teve como objetivo a discussão de um evento de aula vídeo-gravada¹⁴. A observação de aula é tomada como instrumento que permite aos professores, individualmente, ou em grupo, visualizar seu agir de forma distanciada, revelando suas ações nos eventos de sala de aula para melhor compreensão desse contexto de prática. Esse distanciamento promoveu a utilização das formas de ações para reflexão (Smyth, 1992)¹⁵, para olhar, questionar, compreender e (re)construir sua própria ação ou

¹⁴ A exibição do evento de aula vídeo-gravada, trabalhado em reunião, teve o consentimento prévio da professora Ana para ser apresentado e discutido pelo grupo de professores e coordenadoras.

¹⁵ As formas de ações para reflexão (Smyth, 1992) são instrumentos para iniciar o processo reflexivo crítico: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir, teoria abordada em alguns trabalhos tais como: Liberali (2000a; 2000b; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005), Magalhães (2002a; 2002b; 2004), Damianovic (2004), Ramos (2003), Ninin (2002).

de outros participantes do grupo. O evento observado fazia parte da aula em que a professora Ana trabalhou com a história *“The Big Pancake”* para crianças de três anos. O trecho escolhido pela professora para ser exibido era exatamente o momento em que ela contava a história. Como alguns professores tinham dificuldade para contar histórias para crianças muito pequenas, a professora decidiu-se por esse trecho. A observação de tal evento promoveu a discussão sobre a prática em sala de aula: como contar histórias e trabalhar com as atividades sociais. Graças ao registro da reunião, pude analisar a discussão sobre o trabalho auto-prescrito e realizado pelo professor.

Nos Anexos, encontram-se a) o resumo do conteúdo temático das duas reuniões selecionadas (Anexo 10 e 11); b) as transcrições do recorte das duas reuniões Anexo 12 e 13); e c) o planejamento de aula e atividades feitas pela professora Ana (Anexo 6 e 7).

A análise desses recortes é relevante para verificar como o trabalho do formador se constitui em dois momentos distintos em situação de trabalho: condução da discussão da auto-prescrição e da avaliação do trabalho realizado pelo professor.

3.3 Procedimentos para a análise dos dados

Como já aponte, a análise foi realizada procurando responder as questões que nortearam esta pesquisa sobre a constituição do trabalho do formador em um projeto de formação contínua do professor de inglês em local de trabalho.

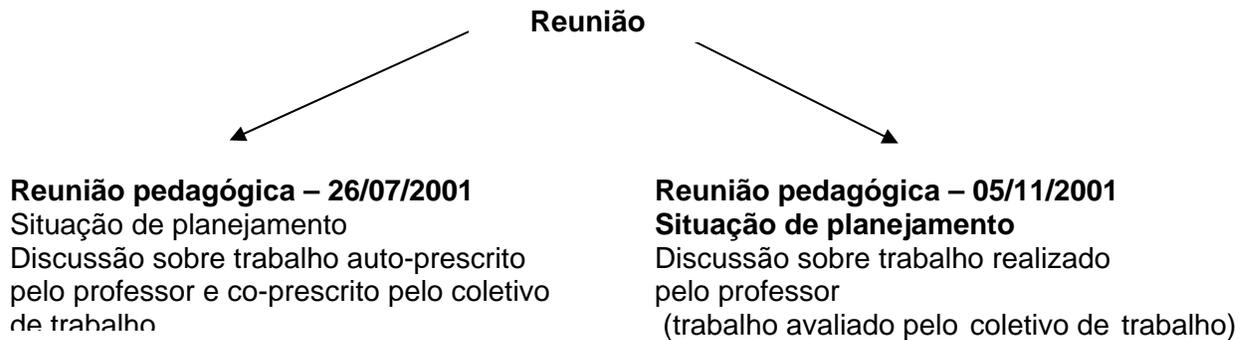
1. Como se constitui o trabalho do formador de professores de inglês para crianças em um projeto de formação em situação de trabalho?
 2. Como se constitui o trabalho do formador no processo de elaboração das auto-prescrições e de avaliação do trabalho realizado pelo professor?
-

Para responder a questão 1, inicialmente fez-se uma análise de duas reuniões pedagógicas ocorridas em 26/07/2001 e 05/11/2001, levando em consideração o contexto de produção (Bronckart, 1999), a análise das características globais do texto e de aspectos da infraestrutura textual, a distribuição de turnos e o conteúdo temático. Para completar essa análise, foram extraídos exemplos das demais reuniões audio-gravadas, além das reuniões acima mencionadas.

Para responder a questão 2, foi feita uma análise de um recorte da reunião pedagógica realizada em 26/07/2001, cujo objetivo foi o planejamento das atividades sociais possíveis nos livros de histórias infantis para o terceiro e quarto bimestres. Tal análise considerou os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos como a modalização (Bronckart, 1999; Kebrat-Orecchioni, 1998), e as questões de trabalho (Clot, 1999). Além disso, analisou-se um recorte da reunião pedagógica realizada em 05/11/2001, cujo objetivo foi a discussão de um evento de aula vídeo-gravada¹⁶ com foco na prática em sala de aula: como contar histórias e trabalhar com as atividades sociais. Tal estudo considerou os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos como a modalização e as questões de trabalho. Observou-se: a) como o formador realizou seu trabalho junto aos professores no processo de elaboração das auto-prescrições pelos professores; e b) como o formador realizou seu trabalho no processo de avaliação do trabalho realizado pelo professor. Através dessas dimensões de trabalho pôde ser observada a divisão de trabalho entre as coordenadoras e os professores na (re)construção conjunta do planejamento e no processo de avaliação do trabalho realizado pelo professor, isto é, a renormalização do seu trabalho.

¹⁶ A exibição do evento de aula vídeo-gravada, trabalhado em reunião, teve o consentimento prévio da professora Ana para ser apresentado e discutido pelo grupo de professores e coordenadoras.

O gráfico abaixo representa o recorte utilizado e o enfoque dado na análise:



Os recortes das reuniões pedagógicas selecionadas foram analisados com base em Bronckart (1999), segundo: a) o plano geral do texto, para descrição do contexto de produção das duas reuniões; b) o conteúdo temático para verificar qual foi o foco das reuniões com os professores, qual questão foi privilegiada, quem a introduziu e a manteve. Com apoio em Bronckart (1999) e Liberali (2003), analisou-se a reunião pedagógica que se constituiu de seqüência dialogal, caracterizada por segmentos estruturados em turnos de fala, como apresentado no Capítulo 2, dividida em três partes: a) apresentação de objetivos, b) desenvolvimento, e c) fechamento e avaliação. Foi analisada a distribuição de turnos de fala para verificar como foi gerenciada a tomada de turnos durante as interações.

Compondo os mecanismos enunciativos, segundo Bronckart (1999) e Kebrat-Orecchioni (1998), as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. Bronckart coloca quatro tipos de modalizações, a seguir.

As modalizações lógicas: o enunciador faz uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiando-se em seu conhecimento do mundo objetivo, tendo em vista suas condições de verdade, apresentando os fatos como certos, prováveis, possíveis, eventuais, necessários, etc.

As modalizações deônticas: o enunciador faz uma avaliação apoiada em valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso.

As modalizações apreciativas: o enunciador manifesta uma avaliação com base no seu mundo subjetivo, apresentando-o como bom, ruim, estranho, etc.

As modalizações pragmáticas: o enunciador atribui a um outro agente (pessoa, grupo ou instituição) determinadas capacidades de ação ou intenções, razões, causas, etc, para sua ação.

A análise da infraestrutura do texto, bem como dos tipos de discurso, foi realizada com base em suas principais características lingüísticas (Bronckart, 1999), conforme os quadros a seguir.

Quadro 16: Tipos de discurso conforme Bronckart (1999:137)

<p>Mundo do expor – conjunto-implicado Discurso interativo Características lingüísticas :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Forma de diálogo ou monólogo oral ou escrito ○ Turnos de fala e frases não declarativas: frases interrogativas, imperativas, exclamativas ○ Verbos nos tempos: presente, pretérito perfeito, futuro do pretérito ○ Dêiticos espaciais e temporais ○ Nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural ○ O uso de “você” ou de “a gente” funcionando como pronome de 1ª pessoa do plural (nós) ○ Presença de anáforas pronominais ○ Presença dos verbos poder, querer, dever, ser preciso
<p>Mundo do expor - conjunto-autônomo Discurso teórico Características lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Forma de monólogo ○ Ausência de frases não declarativas ○ Domínio de verbos nos tempos: presente, pretérito perfeito e futuro do pretérito ○ Ausência de dêiticos espaciais e temporais ○ Ausência de nomes próprios e de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoas do singular ○ Presença de organizadores com valor lógico-argumentativo ○ Presença de modalizações lógicas ○ Presença do auxiliar de modo “poder”

<ul style="list-style-type: none"> ○ Presença de frases passivas ○ Presença de anáforas nominais ou de procedimentos de referência dêitica
<p>Mundo do narrar – disjunto-implicado Relato interativo Características lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Forma de monólogo oral ou escrito ○ Ausência de frases não declarativas ○ Verbo nos tempos: pretérito perfeito e imperfeito, às vezes associados às formas do mais-que-perfeito e futuro do pretérito ○ Presença de organizadores temporais (espaço e tempo) ○ Presença de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural que se remetem diretamente ao protagonista da interação verbal ○ Presença de anáforas pronominais, às vezes associadas a anáforas nominais
<p>Mundo do narrar - disjunto-autônomo Narração Características lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Forma de monólogo geralmente escrito ○ Presença de frases declarativas ○ Verbo no pretérito perfeito e imperfeito ○ Verbo no futuro do pretérito ○ Organizadores temporais (espaço-temporal explícito ou não) ○ Presença de anáforas pronominais e nominais

Bronckart discute também as fusões dos tipos de discurso:

- Fusão do discurso interativo e do discurso teórico
- Fusão do relato interativo e da narração
- Fusão da narração e do discurso teórico

Para Bronckart (1999:209), há a fusão de mundos discursivos em um tipo misto narrativo-teórico, marcado, principalmente, pelo entrecruzamento, do nível frasal, de marcas da narração (verbos e organizadores temporais) com características próprias do discurso teórico (organizadores textuais com valor lógico-argumentativo). O autor, apoiado em Adams (1992), defende cinco tipos básicos de tipos de seqüências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. O quadro 17, resume os aspectos que caracterizam essas seqüências segundo Bronckart (1999) e Liberali (2003).

Quadro 17: Tipos de seqüências

Tipo de seqüência	Objetivos	Fases
Narrativa	Organiza uma história ou evento com início, meio e fim por um processo de intriga	<ul style="list-style-type: none"> • Situação inicial • Complicação • Ações • Resolução • Situação final (+ avaliação)
Descritiva	Fazer entender ou visualizar um objeto, conceito ou ação	<ul style="list-style-type: none"> • Ancoragem (determinado pelo tema-título) • Aspectualização (decomposição do tema em partes) • Relacionamento (elementos descritos são comparados a outros)
Argumentativa	Convencer, persuadir, acordar	<ul style="list-style-type: none"> • Premissas (constatação de partida) • Apresentação de argumentos • Apresentação de contra-argumentos • Conclusão (ou nova tese)
Explicativa	Esclarecer aspecto problemático ou difícil	<ul style="list-style-type: none"> • Constatação inicial • Problematização • Resolução • Conclusão / avaliação
Dialogal	Estabelecer trocas entre dois ou mais participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura (apresentação de objetivos) • Transacional (desenvolvimento) • Encerramento (fechamento e avaliação)

Das seqüências apresentadas, utilizou-se a dialogal para analisar a estrutura organizacional de uma reunião, e a argumentativa, a explicativa e a descritiva para analisar algumas interações na situação de trabalho.

O quadro, a seguir, mostra os procedimentos de análise usados para responder as perguntas desta pesquisa que têm como objetivo o trabalho do formador em um Projeto de Formação de Professores que elaboraram um planejamento de aulas de inglês para crianças.

Quadro 18: Procedimentos de análise de dados

Questões de pesquisa	Fonte de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados
1. Como se constitui o trabalho do formador de professores de inglês para crianças em um projeto de formação em situação de trabalho?	<ul style="list-style-type: none"> • Recorte de duas reuniões pedagógicas realizadas em 26 de julho e 05 de novembro de 2001 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano geral – conteúdo temático • Análise do contexto de produção • Mecanismos enunciativos: sistema de troca de turnos
2. Como se constitui o trabalho do formador no processo de elaboração das auto-prescrições e de avaliação do trabalho realizado pelo professor?	<ul style="list-style-type: none"> • Recorte de duas reuniões pedagógicas realizadas em 26 de julho e 05 de novembro de 2001 	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos enunciativos: modalizações e sistema de troca de turnos • Tipos de discurso

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a discussão da análise dos dados da pesquisa e estão organizados em duas seções para responder as duas questões de pesquisa:

1. Como se constitui o trabalho do formador de professores de inglês para crianças em um projeto de formação em situação de trabalho?
2. Como se constitui o trabalho do formador no processo de elaboração das auto-prescrições e de avaliação do trabalho realizado pelo professor?

O objetivo da primeira questão é discutir, de modo geral, como se constitui o agir do formador em situação de trabalho; a segunda questão visa a discutir a condução da sua discussão em dois momentos distintos: no processo de auto-prescrição e na avaliação do trabalho realizado pelo professor.

Para responder a primeira questão, analiso dados em dois momentos: no início da seção 1 e no final deste capítulo. Aqui, são analisadas duas reuniões, realizadas em 26 de julho e 05 de novembro de 2001¹⁷. Primeiramente, enfoquei as informações sobre o contexto de produção, as características da estrutura global do texto, bem como de aspectos da infraestrutura textual. Em seguida, analisei a distribuição de turnos e o conteúdo temático.

Na seção 2, procurando responder a segunda questão, analisei um recorte das duas reuniões citadas anteriormente: 1) o foco da reunião realizada em 26/07/2001 foi a discussão sobre o planejamento das atividades sociais possíveis para uma história infantil “The Big Pancake”, realizada pela professora Ana. Nessa análise, procurei verificar como o trabalho do formador se constituiu no processo de elaboração das auto-prescrições e co-prescrições pelos professores; 2) o foco da segunda reunião, em

¹⁷ Além dessas reuniões, em alguns momentos, utilizei recortes de outras reuniões como exemplos.

05/11/2001, foi a discussão da avaliação do trabalho realizado pela professora Ana por meio da exibição de um evento de aula vídeo-gravada. Com essa análise procurei verificar como o trabalho do formador se constituiu no processo de avaliação do trabalho realizado pela mesma professora.

4.1. O trabalho do formador de professores

Inicialmente apresento o resultado da análise das reuniões mencionadas acima, procurando observar a forma como esses textos são organizados. Em seguida descrevo a distribuição de turnos e os conteúdos temáticos.

4.1.1. Contexto de produção

No mês de julho houve três reuniões, dias 25, 26 e 27. A primeira reunião pedagógica analisada ocorreu no dia 26 de julho de 2001, das 15 às 17 horas, com os presentes sentados ao redor de uma mesa, em uma sala de aula da Escola. Naquela situação social, devido ao uso que lhe estava sendo atribuído, passou a ser considerada a sala de reunião: um novo “setting”, bem definido, com uma certa finalidade, e onde os comportamentos eram regidos por um conjunto de prescrições convencionais conhecidas por todos os participantes. A pedagoga, as duas coordenadoras e todos os sete professores estavam presentes, incluindo duas professoras novas: Andréa, Ana, Larissa, Pati, Regina, Karen e Marina. Andréa, Ana e Larissa tinham um ano de envolvimento no Projeto, Pati e Regina, aproximadamente cinco meses. Portanto, todas tinham sido expostas ao conhecimento teórico que embasava o trabalho e a parte prática aplicada em sala de aula. Esse grupo possuía um conjunto de saberes que tinha papel decisivo na construção do conhecimento conjunto, principalmente as professoras com mais tempo no Projeto.

Essa reunião tinha como objetivo planejar o terceiro e o quarto bimestres do ano letivo. O foco central era o planejamento das atividades sociais possíveis nos livros de

histórias infantis. Percebe-se a importância da reunião pela presença unânime dos professores ao participarem do planejamento semestral. Caso não fizessem parte dessas discussões e negociações iniciais, não teriam material para trabalhar em suas aulas. A coordenadora-doutora, doravante CD, conduziu a reunião dizendo o que seria feito no início: todos os professores contariam uma história com que fossem trabalhar em sala de aula e o grupo faria comentários sobre o modo como as histórias foram contadas. A reunião desenvolveu-se da seguinte maneira: a) apenas três professoras contaram as histórias devido à falta de tempo; b) após o contar das histórias houve uma discussão e comentários sobre a forma de contar e sobre as atividades sociais possíveis de serem trabalhadas; c) a professora Ana apresentou seu planejamento para a aula da história “The Big Pancake” e todos discutiram-no; e, d) a coordenadora-mestre, doravante CM, apresentou uma atividade para ser analisada pelos professores. O fechamento da reunião foi a discussão do cronograma das reuniões a partir de agosto. Essa reunião teve um total de 1.575 turnos, organizados em 22 temas principais.

A segunda reunião pedagógica analisada, ocorreu no dia 05 de novembro de 2001 das 15 às 17 horas em uma sala de aula da Escola. Utilizou-se TV e vídeo para assistir a um evento de aula vídeo-gravada da professora Ana. Todos estavam sentados em almofadas no chão em frente à TV. Estavam presentes as duas coordenadoras do projeto, a pedagoga e quatro professoras: Andréa, Pati, Regina e Larissa. Faltaram 3 professoras, entre elas Ana, cuja aula foi analisada. Ela teve um problema de saúde de última hora e não pôde comparecer. Entretanto, ligou minutos antes do início da reunião avisando que não poderia estar presente, mas autorizou a exibição de sua aula vídeo-gravada.

CD conduziu a reunião dizendo o que seria feito: observar e descrever um evento de aula de Ana. Como a professora não estava presente, CM descreveu o contexto de produção do evento exibido, pois foi responsável pela filmagem da aula.

O evento mostrou a professora contando uma história, pela primeira vez, para crianças de três anos. A discussão central foi sobre como contar história, como introduzir uma história, o uso da língua materna em sala de aula, e como interagir com crianças pequenas. Fechou-se a discussão destacando a necessidade de objetivos

claros nas atividades a serem realizadas em sala de aula. Essa reunião teve um total de 790 turnos, organizados em 41 temas principais. Tanto a distribuição de turnos quanto a o conteúdo temático serão apresentados e discutidos ainda nesta seção.

Ao analisar o contexto de produção dessas duas reuniões, percebe-se, pelo modo como o espaço físico é organizado e como as pessoas se agrupam, um grau de informalidade entre os participantes. Tanto as professoras quanto as coordenadoras ao sentarem-se em círculo ou em almofadas no chão, demonstram uma intimidade e proximidade do grupo, o que, certamente colabora para a promoção de uma interação mais participativa.

Quanto ao momento de produção, observa-se que as duas reuniões foram somente pedagógicas, isto é, não houve momentos para avisos ou outros assuntos administrativos.

As razões e os porquês (Liberali, 2003) que levaram os participantes a se envolverem nesse evento foram motivados pela necessidade das discussões sobre os planejamentos e *o quê e como* poderia ser feito em sala de aula. O grupo de professoras demonstrou, pela constante presença em todas as reuniões pedagógicas e sessões reflexivas, o convencimento e a conscientização da importância, utilidade e necessidade desses encontros.

4.1.2. A estrutura do texto

Como já mencionado, os objetivos dessas reuniões foram: 26/07/2001 – discussão sobre o planejamento das atividades sociais possíveis nos livros de histórias infantis; 05/11/2001 – discussão e análise de um evento de aula vídeo- gravada. Percebe-se que esses objetivos configuram uma reunião com enfoque prático, embora, a teoria seja retomada para exemplificar e fazer relações para que a parte prática seja melhor compreendida.

Quanto ao tipo de seqüências (Bronckart, 1999), as reuniões pedagógicas analisadas são constituídas por uma seqüência dialogal, pois se configuram em segmentos estruturados em turnos de fala em que há troca entre dois ou mais

participantes. A reunião pedagógica é, portanto, dialógica e se organiza em três fases: apresentação dos objetivos, desenvolvimento e fechamento e avaliação (Liberali, 2003).

Como os encontros eram bem próximos, a cada quinze dias ou menos, percebe-se uma grande informalidade nas interações dando a idéia de continuidade de trabalho, dispensando a apresentação formal, que em geral inicia eventos dessa natureza. Para Bronckart (1999), o fato do condutor da reunião iniciar diretamente na fase do desenvolvimento pode mostrar o grau de informalidade presente no grupo. Ao buscar nos dados como as reuniões eram iniciadas, selecionei quatro apresentações.

Em julho de 2001, houve três reuniões para planejamento do 2º semestre letivo, e nesses encontros havia duas professoras novas. Os excertos abaixo ocorreram na primeira reunião, dia 25 de julho. O excerto 1 mostra CD apresentando-se formalmente às professoras novas, comentando sobre como o Projeto de formação se realizaria.

1 - CD - Meu nome é Fernanda, eu sou professora na PUC já dei aula em escolas de língua (...) eu dô aula na pós graduação de lingüística aplicada na área de formação de professores (...) a gente trabalha, eu e a Alzira, num grupo, na parte de formação de professores diretamente ligado com professores num projeto de educação continuada de professores, com planejamento de material e de aulas. **E a gente vai ter contato com vocês todo mês pelo menos. Individuais ou não com a Alzira e uma reunião geral comigo, é... eu com a Alzira também. Então daí ... (Reunião em 25/07/2001)**

No excerto 2, CD apresentou, logo de entrada, a programação a ser realizada naquele dia. Seu objetivo era fazer com que os professores vivenciassem, de maneira prática, como alunos, todos os momentos de uma aula com atividades sociais trabalhadas a partir de uma história. Para tanto, CD deu uma aula em inglês, contando a história “O Fantasma da Ópera” para os professores. Ao final, houve uma discussão sobre cada momento da aula, seus objetivos e formas de condução das atividades.

2 - CD - (...) a gente programou três coisas, né? Quero dizer, primeiro dia, hoje, a gente vai fazer mais prático (...) eu vou dar uma aula pra vocês. Daí a gente vai... vai retomar a idéia do que que é linguagem, que que é aprender e ensinar (...) aí, é::: depois disso, quando a gente fizer essa discussão, então, a gente vai tá vendo vocês contando histórias. As histórias que vocês vão estar trabalhando ao longo desse semestre. (...) depois a gente ... a gente vai tá discutindo com vocês uma folhinha de planejamento de curso e como é que faz (...) e amanhã... vocês têm um dia que vocês vão tá fazendo o planejamento, montando aula e tal... (...) (Reunião em 25/07/2001)

O excerto 3 mostra CD, em julho de 2001, iniciando informalmente o segundo dia de reunião, para a qual já estava estabelecido que cada um dos professores iria contar uma das histórias que trabalharia durante o semestre.

3 - CD – E aí? Quem vai começar contando? (Reunião em 26/07/2001)

O excerto 4 mostra novamente CD iniciando uma reunião em que um evento da aula vídeo-gravada da professora Larissa foi exibida. Os professores presentes, inclusive Larissa, discutiram sua maneira de trabalhar com as crianças em sala de aula. CD apresentou o objetivo da reunião inicialmente, e em seguida, desviou o assunto para lembrar de um “dever de casa” que seria trabalhado após a discussão do evento de aula vídeo-gravada.

4 - CD – Então, é assim... CM filmou a Ana e a Larissa e a gente hoje vai fazer um trabalho em cima do concreto... em cima do concreto da aula que até agora a gente planejou. Inclusive, a gente tem um dever de casa que é o seguinte, sabe aquela folhinha que vocês preencheram nesse mês sobre, qual era mesmo, hein? Sobre as histórias deste mês, a gente vai dividir as atividades. (Reunião em 10/09/2001)

No excerto 5, percebe-se que a apresentação dos objetivos da reunião também é feita de forma imediata.

5 - CM – Então, agora nós temos que ver a lição de casa, a seqüência era essa. (...) a seqüência era essa hoje. O que vocês montaram pra cada história, né? (Reunião em 05/11/2001)

Observando-se esses recortes, verifica-se envolvimento e continuidade do trabalho realizado pelo grupo, pois cada reunião representava a seqüência do trabalho previsto anteriormente, (re)discutindo e (re)construindo-o, caso fosse necessário.

Quanto à fase do desenvolvimento, em reuniões com um enfoque prático, verifica-se que há um levantamento e apresentação de eventos e/ou problemas do dia a dia da sala de aula, da escola, da comunidade com base em teorias já discutidas que se apresentam em forma de seqüências descritivas de ação e/ou explicativas.

No recorte 6, CD usa uma seqüência explicativa para esclarecer sua proposta de “**trabalho em equipe**” e sua importância. Enfatiza que o trabalho em grupos agiliza:

“diminui o tipo de trabalho que vocês vão ter que ter individualmente”. CD acrescenta que eles podem utilizar os materiais elaborados pelos outros grupos fazendo trocas e adequando o uso de acordo com o perfil da turma: **“E obviamente, mudando de acordo com o gosto da turma e tal.”** . Com o uso do modalizador **“e obviamente”**, CD mostra que considera essas trocas como necessárias ou possíveis, lembrando aos professores que também devem considerar essa possibilidade no momento de apropriação das atividades realizadas por outros professores. CD ainda modaliza ao dizer: **“Por isso acho que trocar figurinhas, trocar idéias, né?”**, o que mostra como acredita que o trabalho deva ser feito, mas sem impor sua visão. Como se trata da coordenadora geral do Projeto, o fato de usar o verbo na primeira pessoa do singular **“acho”**, carregado de uma grande carga de significado, funciona também como um suporte para seu argumento na tentativa de convencer os professores a trabalharem daquela determinada maneira. Com essa seqüência, CD explica como espera que o trabalho seja realizado pelos professores durante as reuniões.

6 - CD - Como se fosse um trabalho de equipe mesmo. Então, tipo, a Andréa ficar junto com a Camila, e a Ana com a Larissa trabalhando num mesmo grupo. Porque isso diminui o tipo de trabalho que vocês vão ter que ter individualmente. Porque daí, se elas duas levaram um tipo de material (...) fazendo parceria grupal, depois elas vão trabalhar. Vocês vão, também, poder usar o material que elas tão preparando e vice-versa. E obviamente, mudando de acordo com o gosto da turma e tal. Mas o acúmulo de trabalho fica bem menor, né? Por isso acho que trocar figurinhas, trocar idéias, né? (...) (Reunião em 12/02/01)

Essa seqüência explicativa faz parte de um discurso interativo: apresenta pronomes na segunda pessoa do plural com verbos no presente, como por exemplo: **“o tipo de trabalho que vocês vão ter que ter”** - **“Vocês vão, também, poder usar”**. Nessas frases há o uso de modalização deôntica **“vão ter que”** e **“vão poder”**, que revela a obrigação social dos professores dentro dessa situação de trabalho; o uso do verbo “poder” atenua essa obrigação, mas fica explícita pelos papéis sociais assumidos nessa interação. CD, como a coordenadora geral do Projeto, tem o poder de organizar o trabalho do grupo e, nesse momento, organiza-o através de uma seqüência explicativa.

Com relação à fase do fechamento, verifica-se que as reuniões também não tinham um fechamento formal. Ao final, o encontro seguinte era negociado, ou confirmado, e alguma tarefa era pedida aos professores.

CM fecha, por exemplo, a reunião de 26/07/2001 negociando o agendamento de reuniões para o segundo semestre de 2001. A periodicidade das reuniões era negociada sempre de forma colaborativa. A presença de todos era determinante, essencial para a construção de um trabalho de formação de professores e do tipo de organização textual que constituía a reunião.

No excerto abaixo, verifica-se a negociação da melhor data para o encontro seguinte. Cada um apresenta uma justificativa para não estar presente em determinado dia sugerido; entretanto, as negações são seguidas por uma nova sugestão de data, buscando-se uma solução comum.

1. **CM** – ... não tem um dia
2. **CD** – **só se a gente fizesse de cinco a sete na segunda feira. É muito impossível?**
3. **Ana** - *Eu só não posso em agosto eu tô dando aula das duas às seis em Santana.*
4. **Karen** - *Eu tenho aula às sete.*
5. **CD** - *Até as seis e meia?*
6. **CM** – *ela não chega, é na USP, né?*
7. **Larissa** - *Eu tenho aula às seis e meia ...*
8. **Ana** – *domingo (risos)*
9. **Andréa** - **Na madrugada.**
10. **Larissa** - **Tem que fazer no sábado.**
11. **CD** – *Pra mim é complicado... é muito ruim sábado ...*
12. **Ana** – *Eu não posso sábado, não tem jeito.*
13. **CD** – *Não::: e é muito complicado lá em casa.*
14. **Ana** – *... quem tem filho é complicado ...*
15. **CM** – **Vamos fazer isso separado, cada um dá um esqueminha e vocês tentam encaixar.**
16. **Andréa** – *Uma agenda.*
17. **Ana** – **Aí todo mundo faz um xis onde pode. (Reunião 26/07/2001)**

Ao analisar todas as reuniões, percebi que não há um trabalho de avaliação formal ao final de cada uma. Há fechamento e (re)avaliação de questões colocadas pelos professores durante todo o processo de (re)planejamento, há um ir e vir (re)considerando determinadas situações para a (re)construção e transformação do agir de todos os participantes.

4.1.3. Distribuição dos turnos

A reunião pedagógica, por ser uma interação dialógica, apresenta-se como uma sucessão de turnos de fala, com ocorrências de alternância da tomada da palavra. A distribuição geral dos turnos mostra o número de vezes que cada participante usou a palavra nas reuniões analisadas. Revela, portanto: quem domina a conversação; em que momentos várias pessoas falam ao mesmo tempo; se todos têm direito ao turno; quem é responsável por iniciar e fechar os temas que se desenvolvem nas duas interações, que se realizaram em 26/07/2001 e em 05/11/2001 com, respectivamente, 1575 e 790 turnos. O quadro, abaixo, mostra um resumo da primeira reunião.

Quadro 19: Número de turnos e palavras dos participantes – Reunião 26/07/2001

Participantes	Turnos	% Turnos	Palavras	% Palavras
CD	487	30,92	8213	40,42
CM	460	29,21	5425	26,70
Andréa	234	14,86	2152	10,59
Ana	84	5,33	713	3,51
Laura	55	3,49	976	4,80
Pati	52	3,30	722	3,55
Larissa	35	2,22	659	3,24
Regina	9	0,57	42	0,21
Karen	20	1,27	143	0,70
Marina	10	0,63	149	0,73
Outros	129	8,19	1126	5,54
Total	1575	100	20320	100

Ao analisar o quadro 19, percebe-se que as coordenadoras têm quase o dobro (947 – 60,13%) do turno de todos os professores juntos (499 – 31,67%). Entre as coordenadoras, embora, a diferença de números de tomadas de turnos seja pequena, o número de palavras usadas por CD foi de 8213 (40,42%) e por CM foi 5425 (26,7%) do total de palavras da reunião. Isso indica que as coordenadoras dominam a

conversação. O tipo de discursos e seqüências prototípicas usadas e com que finalidades, serão discutidos posteriormente nesta seção.

A participação de CM foi maior nessa reunião do que nas anteriores porque tinha a responsabilidade de condução, inclusive a organização do tempo, para que todas as atividades programadas fossem realizadas. A última parte da reunião foi a apresentação e aplicação de uma atividade, feita por CM, para ser analisada e discutida com os professores.

Observando o número de palavras dos turnos mais longos de cada participante, verifica-se que CM tem turnos de 51, 57 e 272 palavras, quando dá exemplos, e seu turno mais longo é referente a uma explicação dos objetivos da atividade apresentada por ela. CD tem os turnos mais longos, 142, 138 e 245 palavras, geralmente quando explica uma questão teórica ou algum exemplo em forma de relato. A participação de CD é sempre maior nas reuniões pedagógicas, primeiramente por ter a responsabilidade da condução desse tipo de interação, e em segundo, pelos esclarecimentos teóricos que freqüentemente precisa fazer, ou para relembrar conceitos ou para apresentá-los aos professores novos. Quanto aos professores, quem mais participa é Andréa, com 234 turnos – 14,86% –, enquanto Ana, cujo planejamento está sendo discutido, tem 84 turnos – 5,33%. , enquanto No entanto, devido aos objetivos propostos, os turnos de Andréa – com 31, 40 e 107 palavras – são mais curtos que os turnos de Ana– com 26, 27 e 66 palavras cuja participação é maior para explicar e negociar como as atividades seriam feitas. Ana é uma professora voltada para a prática, por isso, no decorrer de todo o trabalho, pôde-se observar que sua participação é maior em sessões reflexivas cujo foco é a discussão da prática em sala de aula. Por outro lado, Andréa tem uma participação mais relevante tanto nos momentos de discussão teórica como prática, talvez por se sentir segura e não estar preocupada com avaliações do grupo.

Ao comparar a participação dos professores pelo Quadro 19, verifica-se o pequeno número de turnos de Pati, Larissa e Regina. As professoras novas, Karen e Mariana, tiveram uma pequena participação na reunião como um todo, já no evento recortado, elas não fizeram parte da discussão, permanecendo em silêncio apenas acompanhando. São hipóteses possíveis para essa pequena participação: o fato de

serem professoras novas na instituição e não se sentirem à vontade para participar nessa interação, ou por não dominarem a teoria, ou pelo receio de se colocarem e serem avaliadas pelos participantes. Andréa e Ana tiveram uma maior participação por serem mais experientes e conhecerem todo o movimento do Projeto. Larissa teve uma participação menor, embora também fosse mais experiente. É interessante notar que ela conseguia ser mais ativa em sessões reflexivas e discussões práticas em grupos menores, mostrando-se mais interessada pela parte prática do trabalho do que pela teórica.

O quadro 20 apresenta o número de turnos e palavras dos participantes da reunião realizada em 05/11/2001.

Quadro 20: Número de turnos e palavras dos participantes – Reunião 05/11/2001

Participantes	Turno	% Turnos	Palavras	% Palavras
CD	247	31,27	5567	24,83
CM	137	17,34	1383	6,17
Andréa	217	27,47	4832	21,56
Larissa	18	2,28	162	0,72
Pati	68	8,61	1629	7,27
Laura	2	0,25	10	0,04
Regina	52	6,58	621	2,77
Outros	49	6,20	8.213	36,64
Total	790	100	22417	100

A análise do quadro acima mostra que as coordenadoras têm 384 turnos e os professores 357. Isso revela uma interação equilibrada quanto à participação desses dois grupos em uma reunião com 790 turnos. A diferença de números de tomadas de turnos entre as coordenadoras é significativa, CD tem 247 turnos (31,27%) e CM 137 (17,34%). Essa diferença é acentuada, quando se observa o número de palavras usadas: CD usou 5567 (24,83%) e CM 1383 (6,17%) do total de palavras da reunião. Isso indica a intensa participação de CD conduzindo a discussão da análise do evento de aula vídeo-gravada. A significativa participação de todos foi devido à relevância dada

à discussão prática, com foco no como contar história para crianças, pois os participantes tinham dúvidas e questões a serem discutidas.

Quanto ao número de palavras dos turnos mais longos de cada participante, destacam-se CD e Andréa . CD apresenta turnos de 119, 137 e 179 palavras, quando retoma a teoria para explicar alguns pontos discutidos, ou quando apresenta e/ou comenta exemplos. Na reunião em questão, seu turno mais longo é referente a uma exemplificação de como contar uma história pela primeira vez de modo resumido, conforme o excerto a seguir.

*CD – em qualquer nível, em qualquer história, qualquer história se tiver que contar essa história em um minuto. Porque é assim, cê tem que pensar como alguém que... ce vê um filme, cê tem ... as pessoas te perguntam sobre o que que é. Cê tem que saber dizer, e nesse sobre o que que é, tem que dizer qual foi o conflito e a resolução. Rapidamente. Então, se eu te pergunto assim, sobre o que que é o:..... **“a múmia? – ah!, a história de uma múmia que eles acham e que a múmia retoma a vida e depois eles têm que batalhar pra botar ela morta de novo, acabou!!”**. **“O que que é o Romeu e Julieta? – ah!, é um casal ... um rapaz e uma moça, cada um de uma família, que se apaixonam e que acabam morrendo porque não conseguem realizar o amor”**. Sabe, você tem que conseguir dizer isso, e contar como Shakespeare conta, isso aí, que você consegue fazer isso aí. Quem me ensinou isso foi um (Reunião em 05/11/2001)*

Nas duas reuniões, verifica-se, quanto ao aspecto quantitativo, que CD é a participante que domina a conversação: fala mais vezes (30,92% de turnos em 26/07/2001 e 31,27% em 05/11/2001) e ocupa tempo maior (40,42% das palavras em 26/07/2001 e 24,83% em 05/11/2001). Entre os professores, o papel de participante mais ativo é de Andréa: 14,86% de turnos em 26/07/2001 e 27,47% em 05/11/2001; com 10,59% das palavras em 26/07/2001 e 21,56% em 05/11/2001. Andréa é a interlocutora direta de CD nas interações, questionando e complementando CD durante as interações.

Segundo Bronckart (1999), CD, CM e Andréa são as responsáveis pela produção textual “reunião pedagógica”. As coordenadoras possuem 60,13% do total de turnos da reunião realizada em 26/07/2001 e 48,61% da reunião em 05/11/2001. Os números apontam que as coordenadoras têm o poder de decisão sobre o conteúdo temático a ser colocado em pauta, bem como o controle da organização do texto oral “reunião pedagógica” em um local, cujo espaço está aberto para participação, colaboração e

negociação. Salienta-se, ainda, que esse papel social desempenhado por CD e CM é determinado pela instituição escolar.

Ainda analisando as tomadas de turnos, verificam-se os diferentes papéis que geralmente ocorrem em uma reunião (Liberali, 2003). As coordenadoras têm **o papel de condutores**, pois conhecem o assunto a ser discutido; são responsáveis, portanto, pela organização da reunião, conduzindo-a ou retomando temas que por ventura “fujam” do objetivo principal. CD, por exemplo, usa sempre a expressão “às vacas magras” para retomar algum assunto ou discussão que não tenha sido concluído ou desviado, conforme os excertos retirados de duas reuniões.

1. CD – Bom, voltando às vacas magras e recuperando aí ... **(Reunião em 26/07/2001)**

2. CD – Bom, às vacas magras ...das historinhas...E das historinhas? O que que vocês viram acontecendo aí? **(Reunião em 05/11/2001)**

CM assume também **o papel de monitora**, sendo responsável por acompanhar o processo de desenvolvimento dos professores durante a reunião ou nas sessões reflexivas, auxiliando, também, na organização da discussão entre os grupos de professores, agindo de forma colaborativa, tirando dúvidas, exemplificando, ao mesmo tempo em que reflete criticamente.

O papel de experiente foi atribuído a Andréa, pois se mostrou bastante questionadora e, conseqüentemente, teve uma participação mais ativa nas reuniões, levantando questões sobre a prática em sala de aula, colaborando com sugestões quando dúvidas eram apresentadas.

No exemplo a seguir, Andréa explica a Pati como fazer atividades rápidas em sala de aula para manter a atenção das crianças.

1. **Pati** - Até que eu queria fazer uma pergunta assim... tem uma turma que eu dou aula tem 3, 4 anos. Eu acho tão difícil fazer eles ficarem muito atentos... assim, quando você vai fazer uma brincadeira ensinando alguma coisa, quando você quer ensinar alguma palavrinha, eu acho tão difícil manter eles porque eles querem brincar entre eles, eles querem, sabe...
2. **CD** - Quanto tempo de aula você tem?
3. **Pati** - Com eles? Pouco.
4. **CD** – Não, não! Hora de aula.

5. **Pati** - Ah! uma hora.
6. **CD** – Uma hora é muito, não é?
7. **Andréa** – **Daí você tem que colocar, porque assim ... Como eu tenho só meia hora, eu consegui, até agora pra mim, eu entendi que ... o que funciona pra eles ficarem prestando atenção no que você tá mostrando, no que você tava mostrando...**
8. **Pati** - Mas é super difícil manter a concentração deles, Andréa!
9. **CD** – Mas uma hora de aula, você deve programar muita brincadeira.
10. **Andréa** – **Muita atividade de cinco minutos entendeu? Muita**
11. **Pati** – Assim, atividades, brincadeiras, sim, mas, por exemplo, quando você vai falar o que é “big”, o que que é “small”, aí você começa a falar e aí eles já começam bla, blá, blá
12. **CD** – Mas aí você tem que brincar de “big” e “small”, você não precisa falar o que.
13. **Andréa** – **Você pode usar, por exemplo, faz mini unidades de quinze minutos cada. Ai! Posso falar assim? Me desculpa...**
14. **CM** – Claro, pode.
15. **Andréa** – **Mini unidade de quinze minutos, então, assim, três exercícios que tratam de “big” e “small”. Então você faz, sei lá, “up” e “down”, vivo ou morto, “big and small”. E daí também você traz uma caixa “big” e uma caixa “small”, daí pede pra eles caçarem coisas dentro da sala de aula tudo o que é “big” aqui, e tudo o que é “small” aqui, cada um desses dura cinco minutos.**
16. **CM** – E tudo tem que ter movimento.
17. **Andréa** – É, de preferência.
18. **Pati** - Eles odeiam ficar sentados.
19. **Andréa** – **Ou você conta uma história, você traz um livro, dá pra fazer um livro se quiser, entendeu? Faz um livrinho seu assim, onde numa página tem um elefante “big”, aí daí vem com o filhote do lado, é “small”, e pára pra contar a historinha ... (Reunião em 05/11/2001)**

No recorte acima, nota-se que os turnos mais longos pertencem à Andréa, professora com mais experiência em sala de aula e que conhece em detalhes o trabalho realizado no Projeto. Salieta-se, aqui, uma fala de Andréa no turno 13, ao dizer “Ai! Posso falar assim? Me desculpa...”. A professora percebe que seu papel mudou nesse momento para alguém mais experiente, uma vez que propõe soluções aos professores, prescrevendo o trabalho do outro professor.

O pedido de desculpa evidencia que a professora entende que o trabalho de condução de prescrição é de responsabilidade das coordenadoras do Projeto Nos turnos 7, 10, 13, 15 e 19, Andréa sugere atividades que Pati pode utilizar em sala de aula, auxiliando, assim, na prescrição das ações da professora. Nota-se que o grupo propicia espaço para que Andréa possa colaborar com o outro.

Entre as professoras, como já comentado anteriormente, Andréa é quem tem o maior número de turnos e os mais longos conforme os Quadros 19 e 20. A professora Ana também tem uma participação significativa nas reuniões, com turnos longos ao dar

exemplos de sua prática em sala de aula como sugestão de atividades a outras professoras.

O que difere em suas falas é que Andréa, como visto no excerto acima no excerto acima, dirige-se à professora fazendo sugestões e dizendo o que pode ser feito, prescrevendo sua ação: **“Daí você tem que colocar,” - “Você pode usar, por exemplo” - “Então você faz,” - “daí pede pra eles caçarem coisas” - “Ou você conta uma história, você traz um livro, dá pra fazer um livro se quiser, entendeu?” - “Faz um livrinho seu assim,”.**

Ademais, Andréa usa o pronome “você” se referindo ao seu interlocutor da mesma maneira como fazem as coordenadoras no momento da interação. Advém daí, um papel diferenciado mediante seus colegas de profissão. Ao procurar colaborar com a construção do planejamento, Andréa prescreve a ação do outro exatamente como fazem CD e CM. Sua fala mostra um processo de apropriação da teoria e sua relação com a prática, utilizando termos teóricos em determinados momentos, demonstrando segurança ao se colocar perante os colegas.

Por outro lado, Ana relata sua prática em sala de aula descrevendo-a como exemplo aos outros professores, principalmente quando se refere sobre a questão do como contar ou introduzir histórias. Nessa tarefa, Ana torna-se um ponto de referência. Por ser atriz, essa professora domina as peculiaridades e técnicas que envolvem o contar história, como mudança no tom de voz, expressão facial e corporal que no conjunto, chama a atenção das crianças e dos professores que estão aprendendo a trabalhar com o contar histórias. A fala de Ana mostra na prática sua ação em sala de aula, sem fazer relações com a teoria. Os recortes abaixo mostram como Ana relata sua prática.

1. Ana – Bom, então tava falando de “Farm” e “Animals”, né? Só que antes disso, pra trabalhar... com a palavra “Farm”, **antes de eu dar** essa... essa atividade, **eu li** aquele livro “The pig gets stuck” pra trabalhar a palavra “Farm”, pra eles terem uma idéia do que que é “Farm”. Então **eu tinha contado** a estória do “The pig gets stuck”.
2. CD - O que que é isso?
3. Andréa – Cadê o livro?
4. Ana – É um porquinho que mora numa fazenda que fica entalado numa cerca quando sai. Então, na aula passada, **eu tinha... eu tinha contado** essa estória pra eles do livro, né? Então, **tinha mostrado** os personagens, os “farm animals” que têm na história e tal. Aí, “Ah! Então, em que lugar que se passa? Numa “farm”, numa fazenda, farm”. Então eles

já sabiam quando... nessa aula, **quando eu dei** isso, eles já sabiam o que que era uma “farm”, tá? **Aí eu falei**, assim: “Então vamos brincar de “farm”!” - **Aí eu trouxe... eu tenho** uns animaizinhos, né? **Aí eu tentei**, vamos lembrar: “Quais são os “farm animals“? (Reunião em 07/05/2001)

Percebe-se que Ana faz uso do relato interativo para falar de sua experiência. Esse tipo de discurso se baseia no mundo dos acontecimentos narrados, por isso permite o relato das ações. Essa professora utiliza o pronome da primeira pessoa do singular “eu” e verbos no pretérito para relatar suas ações em sala de aula: **“eu li” – “eu tinha contado”- “quando eu dei” – “Aí eu falei” – “Aí eu tentei”**. Ao relatar suas ações na primeira pessoa do singular, Ana está apenas contando o que fez em sala de aula, não prescrevendo a ação do outro, como faz Andréa.

Nota-se a diferença de papéis entre essas professoras nas interações. Ana age como professora mais experiente, procurando colaborar com o grupo, ao descrever suas ações para exemplificar como fazer determinada atividade. Por outro lado, Andréa faz sugestões de atividades, dirigindo-se diretamente ao professor, de forma imperativa, dizendo-lhe o que deve fazer em sala de aula, ou seja, prescrevendo suas ações: **“Daí você tem que colocar,” - “Você pode usar, por exemplo” - “Então você faz,”**.

Ressalta-se que que Andréa inicia sua fala comentando sobre sua prática: “Como eu tenho só meia hora, eu consegui, até agora pra mim, eu entendi que ... o que funciona pra eles ficarem prestando atenção no que você tá mostrando, no que você tava mostrando...”. O pronome pessoal na primeira pessoa do singular “eu” é usado referindo-se ao seu próprio trabalho. Em seguida transfere a atividade ao outro professor como se ele estivesse em seu lugar na sala de aula, observa-se essa transferência ao usar o pronome pessoal na segunda pessoa do singular “você”. Andréa provavelmente age desse modo por se sentir segura no seu papel de professora experiente e desejar colaborar com o grupo, como já ressaltado ao longo desta discussão. Embora de maneiras distintas, essas duas professoras têm o papel de mais experientes e estão preocupadas em colaborar com o desenvolvimento do grupo.

No que diz respeito ao **papel de novata**, Karen e Marina marcaram presença na reunião do dia 26 de julho, porém, pouco participativa, já que não possuíam conhecimento teórico que embasavam o projeto. Dessa forma, Karen participou com 20

turnos e Marina com 10. Como as reuniões não foram vídeo-gravadas, não foi possível mostrar suas interações nas atividades, mesmo quando permaneceram em silêncio em alguns momentos.

Voltando o olhar para as relações no grupo, percebe-se o Modelo 2 (Schön, 1987), em que os participantes se sentem à vontade e impulsionados a compartilhar os conflitos e a trocar informações. O número total de turnos dos professores nas duas reuniões (499 em 26/07/2001 e 357 em 05/11/2001) mostra essa participação. Como propõe Liberali (1994), há também a proteção do indivíduo. Percebe-se essa ação por parte de Andréa ao se referir às duas professoras novas em um momento de planejamento de ações futuras, como mostra o recorte.

1. **CD** – (...) eu acho que, seria legal terminar as histórias, por exemplo, fazendo uma recapitulação com todas as histórias, tentando ver o que que eles lembram de cada uma delas e poderia
1. **Pati** – de todas as histórias do ano?
2. **CD** – Do ano, pelo menos só pra fazer assim, sei lá , uma aula em que eles
3. **Andréa** – **Mas não é complicado pra elas que entraram agora? Se elas tivessem acesso ...**
4. (...)
5. **CD** – não, não, mas aí você não precisa e pode lembrar assim: “Quem lembra da primeira historinha?”, a historinha do não sei que... o que que foi mesmo o que aconteceu, pega alguns pontos principais daquela historinha. Então, sei lá, falar
6. **Andréa** – **faz uma comparação ...”Three Little Pigs” com**
7. **CD** – “Three Little Pigs”. “O que que é a coisa que vocês mais lembram dos Three little pigs?” Aí faz uma brincadeira que tem a ver com as coisas do “Three Little Pigs”. Depois faz uma outra aula em que faz as brincadeiras com uma coisa da história seguinte....
8. **Andréa** - **Em dezembro isso?**
9. **CD** – Em dezembro.
10. **Andréa** - **Tá! Em novembro é acabar o livro que tá usando e em dezembro faz isso.**
11. **CD** – Só pra fazer um fechamento geral, sei lá, cada aula você levaria, sei lá... **(Reunião em 05/11/2001)**

Quando CD sugere uma maneira de fechar o ano fazendo uma revisão geral das histórias infantis trabalhadas com cada turma, Andréa lembra da presença das professoras novatas. Na sua fala , “**Mas não é complicado pra elas que entraram agora?**”, procura proteger essas professoras e imediatamente busca uma solução para auxiliá-las: “**Se elas tivessem acesso ...**”. Na continuação desse recorte, nos três

turnos de Andréa, 7, 9 e 11, verifica-se sua tentativa didática de sistematizar a informação para as professoras em questão.

Ao observar Andréa como mais experiente, fazendo mestrado, envolvida com o Projeto e com seu processo de ensino-aprendizagem, percebe-se sua preocupação com o desenvolvimento dos outros professores. Embora esteja em um momento diferente do grupo, Andréa mostra interesse em ajudar. Assim, procura colaborar na condução da reunião, auxiliando as coordenadoras a exemplificar e a complementar sugestões, interrompendo e questionando muitas vezes em nome do grupo e não somente expressando uma dúvida própria.

Visto que CD é muito rápida em seu raciocínio ao tecer comentários e dar sugestões, observa-se que, às vezes, torna-se difícil seguir sua linha de pensamento. Nesses momentos, Andréa procura, através de um envolvimento colaborativo, auxiliar CD e o grupo com suas intervenções. Dessa forma, pode-se atribuir a ela um outro papel, a de monitora.

Quanto à infraestrutura geral do texto reunião pedagógica, verifica-se que os tipos de discurso mais usados são: a) o discurso interativo, geralmente usado por CD para dar explicações teóricas; b) o relato interativo, também muito usado por CD para dar exemplos práticos, inclusive, exemplos particulares ao contar casos. Ao usar exemplos de seu dia a dia, de situações vivenciadas por ela mesma, promoveu um espaço informal permitindo que CM e os professores também utilizassem o relato interativo de forma implicada para falar de suas práticas em sala de aula.

Os recortes, a seguir, mostram CM e Andréa fazendo uso do relato interativo, dando exemplos particulares e/ou contando casos. No recorte abaixo, Andréa relata um fato ocorrido em sala de aula para mostrar para a professora Pati que as crianças entendem quando a história é contada em inglês. Seu modo de narrar, a presença de pronomes de primeira pessoa do singular e verbos no pretérito perfeito, mostra seu grau de implicação, ou seja, Andréa é a protagonista do relato.

1. **Pati** – *Eles entendem? Uma curiosidade que eu tenho, que nem, cê tá falando inglês com eles, eles entendem o que você fala?*
2. **CD** – *Eu acho que ...*
3. **Andréa** – *Posso falar?*
4. **CM** – *Ela tem uma experiência.*

5. **Andréa** - Posso contar **a minha história**? É muito rápida! **Eu contava** a história do “The Ugly Duckling”, mas não **contava** aquela que a gente tinha aqui, **eu contava** um livrinho que é o mesmo, só que de níveis, *i:::* é uma história com “repetition” como essa, que a maioria das nossas histórias, depois eu vou comentar, porque essa aqui é “repetition”, a maioria das nossas não tem. *É::* então com os pequenos é bom trabalhar com os e os meus têm realmente um ano e meio ou dois e fraldas .. e fraldas ...e eles começaram a falar “teacher” no meio do ano, entendeu? **E eu contei essa história, fiquei** praticamente o bimestre inteiro contando essa história, trabalhando com: a mãe “go away” e o boy “go away”, não sei o que. Só que eu conto a história inteirinha em inglês, quer dizer eu não ponho nada, nada, nada de português a história inteira. E “go away” pra cá, e ele faz com o dedinho, **e eles faziam comigo e tudo mais. E eu achando que tava tudo bem.** Chega um belo dia, **uma das meninas** dessa turma que nunca fala em sala de aula, super tímida, super quietinha, **chegou** pro pai, e o pai dela vive brigando com ela em casa, **ela virou** pro pai e **mandou** o papai “go away”. (Reunião em 05/11/2001)

No recorte a seguir, CM utilizou o relato interativo para exemplificar como as crianças aprendem em uma determinada situação. Ao iniciar sua fala e dizer “**foi que nem ontem**”, faz uma comparação de algo que aconteceu em seu dia a dia procurando clarificar a explicação.

1. **CM** – Quando eles aprendem... **foi que nem ontem**, o **Daniel corrigiu** o Mauricio lá com o dinossauro, não foi? o **Mauricio perguntou** pra ele assim - o Mauricio é o meu marido - e o Daniel o filho dela. Aí o **Mauricio pegou, ele veio** do quarto de brinquedo com um dinossauro na mão e o Mauricio **falou** assim: “Como chama esse dinossauro?”, aí ele (Daniel) **ficou... ele falou** alguns nomes.
2. **CD** – Dinossauro Rex, ele falou.
3. **CM** – não, **ele falou** Rex (com sotaque em inglês), alguma coisa assim, né?
4. **CD** – É.
5. **CM** - Aí o Mauricio **falou** o nome: “Ah! Tiranossauro Rex!” - aí o Daniel **olhou** pra cara dele e **falou** assim “Tyrannosaurus Rex” (em inglês) porque ele **aprendeu** em inglês (risos), não **sabia** em português. (Reunião em 05/11/2001)

Enfocando novamente CD, o excerto abaixo mostra um turno longo em que exemplifica, através de uma sugestão, como trabalhar a história “A Bela e a Fera”. CD propõe uma seqüência de atividades possíveis de serem realizadas em sala, mostrando aos professores que se a história for dividida e recontada em partes relevantes, o trabalho com a atividade social pode ser iniciado de outra forma.

CD – Pra contar a história como ela é, **a gente tem que** contar em pedaços. Lembra que **a gente falou** em seções? Então tá! Então agora **eu vou falar** só da seção em que a “Beast” vai receber o “spell”. Então, **eu já contei** toda a história. “**Hoje a gente vai falar sobre o “spell”.** Então eu vou ler - eu vou ler mesmo! – Aí eu vou ler - “**Gente, olha vou começar a ler agora o livrinho, vou contar pra vocês como é que foi o “spell da Beast”.** – Aí, conto só aquele pedaço e aí **você vai trabalhar, vamos transformar, vamos fazer** um boneco, depois **vamos fazer** desse boneco, transformar numa besta?, como é que vai ser? ... **vamos fazer** um, sei lá, uma dobradura que em vez de príncipe ele vai virar “beast”. Sei lá... Aí... naquela aula que **você**

***vai trabalhar** com isso, **você fez** isso. *Aí o castelo, tinha um castelo bonito aí vira um castelo horróroso! Então **vamos fazer** um desenho do castelo quando era bonito depois quando ficou horróroso. **Vamos fazer** os personagens que vieram, pessoas e depois como eles ficaram com ... pra trabalhar o “spell” ... e a coisa do que que é isso, do mundo da rosa... **Aí trabalhou** essa seção. **Depois vai trabalhar** a cidade, que é a coisa da Bela que gosta de, de **então vai trabalhar** com leitura, tá? Então neessa parte, **vai trabalhar** as profissões. **Aqui que você pode mostrar** a cena do filme (canta um pedaço da música do filme) (Reunião em 26/07/2001)**

Esse trecho mostra, também, que CD, além de propor uma seqüência de atividades, prescreve a fala do professor em sala de aula: **“Hoje a gente vai falar sobre o “spell”.** **“Gente, olha vou começar a ler agora o livrinho, vou contar pra vocês como é que foi o “spell da Beast”.** Ao usar verbos na primeira pessoa do plural **“vamos fazer”, “vamos transformar”,** e o pronome **“a gente”:** **“a gente tem que”, “a gente falou”,** CD procura se incluir na tarefa de fazer a atividade com o professor, modalizando sua fala de tal forma, que se aproxima dos professores. Todavia, quebra essa aproximação ao prescrever de forma imperativa a ação do professor: **“você vai trabalhar”, “depois vai trabalhar”, “você pode mostrar”.** Ao se referir a si mesma com o uso da primeira pessoa do singular: **“eu vou falar”, “eu já contei”,** CD coloca-se como a professora na ação do exemplo que dá aos professores.

Ao comparar os momentos em que CD e Andréa se dirigem aos professores sugerindo possíveis atividades em sala de aula, percebe-se dois movimentos interessantes. Primeiro Andréa inicia sua fala (ver pág. 101) com o pronome pessoal **“eu”** ao descrever suas ações em sala de aula. No entanto, em seguida, usa o pronome **“você”** colocando dessa maneira o outro professor em seu lugar na ação. Andréa parte de seu papel de professora mais experiente, ao falar de si mesma, para o papel de monitor, prescrevendo as ações do colega. Por outro lado, CD inicia sua fala usando verbos na primeira pessoa do plural **“vamos”** e o pronome **“a gente”:** **“a gente tem que”,** para se incluir na tarefa e modalizar sua ação procurando se aproximar dos professores, em outras palavras, deseja mostrar que também faz parte do grupo.

Em seguida, CD faz uso do pronome **“você”** dirigindo-se ao professor, mas nesse caso, o sentido desse pronome é o coletivo de trabalho – **vocês** é igual à professores. Nesse momento CD separa os papéis, assumindo seu papel de formadora distanciando-se do professor e prescrevendo-lhe as ações. Entretanto, logo a seguir,

estabelece novamente uma proximidade com os professores, ao usar o pronome pessoal na primeira pessoa, descrevendo as ações em sala de aula, agindo como se estivesse no lugar do professor, prescrevendo, inclusive sua fala: **“Hoje a gente vai falar sobre o “spell” - “Gente, olha vou começar a ler agora o livrinho, vou contar pra vocês como é que foi o “spell da Beast”** – nesse recorte, “a gente” é igual a CD + alunos, e “vocês” refere-se aos alunos.

Nesse trecho, muito interessante verificar os papéis assumidos por CD nesse trecho: primeiramente modaliza sua ação para fazer parte do grupo, em seguida, coloca-se no papel de coordenadora, dando instruções ou sugestões, e, para finalizar, atua como se estivesse em sala de aula como professora para mostrar como fazer determinada atividade em sala de aula.

O recorte, a seguir, apresenta outro momento interessante em que CD interrompe a reunião, sugerindo que comentassem três histórias já contadas por três professores. Andréa questiona o fato de haver algumas muito longas, como por exemplo, “A Bela e a Fera”, e a dificuldade de se trabalhar com esse tipo de história.

1. CD – **Então, eu tava pensando, só numa coisa, não sei se a gente podia dá uma interrompida nas estórias agora, por causa do tempo, comentar as que foram contadas até agora, depois a gente tem mais uma parte de contar estória pra gente num...**
2. CM – a gente vê três e depois mais três né
3. CD – né então vamos comentando...
4. Andrea _ eu e ela vamos contar a mesma estória então não seria melhor uma conta agora ... ou não?
5. CM – É que já foram três, né?
6. CD – Nem que uma fique pra amanhã.
7. CM – Não tem problema
8. CD - Vamos comentar essas, então? Então, e aí? (pausa)
9. **Andréa – Eu posso falar? Eu acho que a história...**
10. CD – Imagina que ela não fala! Fala. (risos)
11. Andréa – Eu acho que a estória, por exemplo, essa estória, **eu acho que é uma estória mais longa.** Eu tava discutindo antes de você chegar. Eu acho que é uma estória mais longa de você contar e ela tem::: ela é::: ela é mais perto da realidade (incompreensível) de português, né? Porque assim, **ela longa, ela não tem “repetition”, você tem que criar...** eu acho interessante, por exemplo, essa estória, não é que ela é mais fácil de contar, mas a maneira como ela tá colocada, ela facilita pro professor não precisa... porque assim, eu...
12. CD – Aí tem vários plots
13. Andréa – É exatamente ...
14. CD – Ela não é linear.
15. Laura – Mas justamente por isso ela é indicada pros mais velhos.
16. CM – Ela é mais elaborada né
17. Andréa – **Com certeza. Mas assim, eu ainda acho, que a gente, como professor, deve pensar na hora de contar uma estória dessa, como a gente não vai ler a estória, quer dizer, a nossa intenção não é ler as estórias, eu acho que a gente pode aproveitar e**

tentar, dentro do nosso planejamento, montar algumas repetições, montar algumas horas em que a gente pode repetir alguns trechos assim e::: que... é claro que isso é:: é nível sistêmico, entendeu? mas eu acho que é interessante pra criança. Porque pra criança, por exemplo, fazer um teatro, da “Pancake”, que eu dei o “Pancake”, é tão legal ver todo mundo, nem que... (Reunião em 26/07/2001)

Nos turnos 11 e 17, Andréa expõe sua opinião com relação à dificuldade de trabalho com uma história mais longa, comparando-a a uma história curta que apresenta repetições durante o texto e traz elementos recorrentes, salientados muitas vezes, pela repetição das vozes-refrão das personagens. No turno 17, Andréa sugere montar algumas repetições para essas histórias longas, deixando claro que não está conseguindo lidar com tipos de histórias diferenciadas. No recorte a seguir, em resposta ao questionamento e sugestão de Andréa, CD discute duas formas de ensinar, ou seja, apresentando todo o conteúdo para o aluno ou construindo-o conjuntamente. CD afirma que o trabalho com a história pode ser feito da mesma maneira. É possível contar a história juntamente com as crianças fazendo-as participarem. CD exemplifica através de um relato interativo como o trabalho pode ser realizado.

1. CD – Existe uma coisa que é importante a gente lembrar que é da discussão que a gente fez ontem. **Existe uma forma de você... quando a gente pensa em aprender, tanto o conteúdo que você vai, sei lá, tem a gramática, você pode ir no quadro e dizer tudo, como você pode tirar do seu aluno. Na mesma forma é a história que você conta,** você pode ir lá e contar tudo ou você pode tirar praticamente a história toda deles estarem contando. Então, são duas maneiras, por exemplo, - espera só um pouquinho Andréa -, só porque essa é mais difícil, essa é mais fácil de fazer esse tipo de coisa. Mas é::: nessa aqui. você pode começar com essa página, por exemplo, dizendo: “Once upon a time there was a castle...” pode ser. – **“A castle. Oh! What’s in a castle? A prince! Do you think there is a prince in this castle? What kind of prince is that? Oh! Let’s see what kind of prince is this! (vira a página do livro) Oh! This prince is a very strange prince! What kind of prince is this? He is very arrogant!! Arrogant! Snobish! OK, let’s make snobish! Let’s make arrogant! (CD faz gestos e cara de alguém arrogante). OK, this a very old lady, Ok people let’s do the lady. She knocked the door – knock, knock!! – Who’s there? Who’s there? (mudando a voz) An old lady, I want help, help me please!! - Let’s ask for help!! Help me please!! – everyone – Help me please!! Did the arrogant prince help? – What do you think? No!! He’s arrogant!! No, no help!! So the old lady turned into ... you know what? A princess!! Beautiful, magic!! She gave him a rose. Look at the rose! You see the rose? She turned him into a beast!!”** – Eles estão integrando, porque aí eles tão contando a história junto (129)
2. Laura - você não tá usando nenhuma palavra do texto
3. CD – não
4. CM – independente do tamanho da história
5. CD – porque aí, a história é difícil, ela tem muitos detalhes. Então, o que interessa é que se transformou em “beast” – “A beast forever!! Imagine!! Do you wanna be a beast forever?! No!! I want to be a prince or a princess not a beast. So then, you have to love and be loved. You have to love a person and be loved back, OK? Do you think he is going to be loved? What do

- you think? Do you think he can find a girl to marry him?! No!! Who's going to love him? Will you love him?"
6. Pati – No!
 7. CD - Will you love him?
 8. Andréa – No!! (*Reunião em 26/07/2001*)

No excerto acima, CD utiliza um relato interativo, com seqüência argumentativa, para mostrar a Andréa e aos outros professores como seria possível realizar o trabalho com uma história longa. CD inicia sua fala apoiando-se teoricamente em duas visões de ensino-aprendizagem. Ao dar exemplo de como realizar o trabalho, essa coordenadora enfatiza o *como fazer* mostrando como se faz. CD utiliza a língua inglesa para mostrar a possível fala do professor em sala de aula. Demonstra isso fazendo diferentes vozes: a) a voz da professora: “**What’s in a castle?**”, “**Do you think there is a prince in this castle?**”; b) a voz da personagem: - “**old lady**” – “**I want help, help me please!!**”; e, c) a voz dos alunos, quando perguntou e previu a resposta: “**No!! He’s arrogant!!**”. Ao agir assim, CD envolve os professores que passam a acompanhar seu raciocínio. É interessante observar, que CD ao dar exemplos de ações em sala de aula, também prescreve uma possível fala do professor, ou seja, como se ela própria estivesse dando a aula.

O uso do relato interativo é uma constante em todo o corpus. Esse tipo de discurso aproxima as pessoas, dado observado pela presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular (eu, você(s), nós), que remetem aos participantes envolvidos na interação verbal. Esses participantes estão envolvidos diretamente na construção conjunta colaborativa do planejamento de aula.

O relato interativo mostra também a divisão de trabalho do grupo em questão, isto é, o uso dos pronomes evidencia a pessoa que vai realizar determinada ação e quem a prescreve. A descrição do contexto do Projeto, discorrida no Capítulo 1, mostra, em um primeiro momento, que as ações dos professores são auto-prescritivas em um primeiro momento, já que eles mesmos prescrevem seus planejamentos. Entretanto, no momento da discussão conjunta, há uma (re)construção, isto é, a renormalização da prescrição pelo coletivo de trabalho. Ademais, há situações em que

a prescrição é feita diretamente por CD ao prescrever as ações e a fala dos professores.

O papel do relato interativo nessas interações, repleto de exemplos práticos, funciona como um argumento, isto é, serve de suporte para a argumentação de como realizar o trabalho com histórias em sala de aula. Os relatos interativos apresentam exemplos como elementos que acabam orientando na direção de uma conclusão. O objetivo do relato interativo, com a presença de seqüência argumentativa, é promover a compreensão por parte dos professores, envolvendo e convencendo-os sobre como agir nessa situação de trabalho. Assim, através da argumentação e de uma colaboração crítica, é (re)construído, conjuntamente com os professores o planejamento de aula.

Quanto ao tipo de discurso, CD, às vezes, mistura o discurso interativo com o relato interativo, isto é, faz a fusão de mundos discursivos em um tipo misto narrativo-teórico marcado por verbos e organizadores temporais (mundo do narrar) e organizadores textuais com valor lógico-argumentativo (mundo do expor).

O recorte abaixo apresenta-se em discurso interativo com termos teóricos tais como: “**conhecimento textual**”, “**instrução do texto receita e do texto regra do jogo**” e “**tipo de texto**”. Por outro lado, é também um relato interativo, quando CD faz relação com sua vivência “**como a minha filha fazia nessa idade**” usando o tempo verbal passado.

CD – ... na história, quando entra com o conhecimento textual, o que como a minha filha fazia é a questão da instrução do texto receita e do texto regra do jogo. Então a criança vai aprender com esse tipo de texto, lógico que ela não vai ler, porque eles são pequenos ainda, mas eles vão entender que existem esses dois textos. Claro, quando eles forem desenhar, eles vão fazer como a minha filha fazia nessa idade, fazer o desenho como se fossem três ovos, aí põe o três e faz um ovinho. (Reunião em 26/07/2001)

O recorte mostra, ainda, que a fala de CD prefigura as reações que as crianças teriam durante o desenvolvimento da tarefa: “**a criança vai aprender**”; “**ela não vai ler**”; “**eles vão entender**”; “**eles forem desenhar, eles vão fazer**”.

No exemplo a seguir, a utilização do discurso interativo é determinada pela presença de frases interrogativas como por exemplo: “**qual é a situação inicial?**”,

frases exclamativas: “**acabou!**” - **essa é a versão lightíssima!**”, em verbos no tempo presente e pretérito perfeito, o uso de “você” funcionando como o pronome de primeira pessoa do plural “você” - quando referi-se a todos os professores como profissionais, e, finalmente, o uso de termos teóricos, tais como: “**situações inicial, conflito e resolução**”, que se referem aos movimentos de uma história infantil como narrativa. Todas essas características revelam que o discurso interativo mistura descrição do agir do professor e explicações teóricas.

*CD – Pessoal assim... **situações inicial, conflito e resolução, cê tem que pensar ... qual é a situação inicial?** E se o Patinho Feio “... **existia** uma mamãe, **tava** chutando o patinho, ela teve um filho que **era** diferente, todo mundo **botou** ele pra fora, ele não **achava** ninguém e **ficou** muito triste, um belo dia ele ... depois de um inverno forte, ele **descobriu** que ele **estava** grande, que ele na verdade não **era** um patinho, ele **era** um cisne, **acabou!**” - **essa é a versão lightíssima!** E dessa versão é que **você** vai expandindo de acordo com a criançada, com a atenção que a criança tá dando. (Reunião em 05/11/2001)*

O trecho acima também mostra o discurso misto, pois CD, ao contar a história do “Patinho Feio” de maneira resumida, faz uso do discurso narrativo, usando o passado, outro pronome “ele”, e sem envolvimento pessoal. Ainda, CD faz uso de seqüências narrativas para dar exemplos de como contar a história. Esse tipo de seqüência não deixa de ser uma prescrição ao professor, porque é exatamente a seqüência narrativa que deverá ser usada no trabalho em sala de aula.

Ressalta-se, também, que há momentos de sobreposição de palavras e de turnos, isto é, vários participantes falam ao mesmo tempo. Tal fato ocorre em momentos de troca de idéias, ou comentários que suscitam outras sugestões, uma vez que é um grupo, naturalmente falante, composto apenas por professoras¹⁸. Acredito, então, que a informalidade das reuniões e a proximidade entre as pessoas geraram essa espontaneidade. Observa-se que, às vezes, ocorre, simultaneamente, duas ou três conversações ou discussões sobre o mesmo assunto. No grupo, ser falante é uma característica forte das duas coordenadoras e de três professoras, Ana, Andréa e Larissa, em situações de trabalho.

¹⁸ Durante todo o Projeto, apenas um professor fez parte do grupo.

O recorte a seguir exemplifica a sobreposição de palavras e turnos, bem como a participação de todos complementando falas e sugestões ou mudando de assunto. Percebe-se que há vários momentos em que é impossível entender o que é dito, pois **“todos falam ao mesmo tempo”**.

1. **(todos falam ao mesmo tempo)**
2. **CD** – é:: eu tô brincando, mas é verdade. E de vocabulário, Andréa? De sistêmico?
3. **Andréa** – Bom. Coisas da livraria, books, magazines, etc, etc. Aí no dinner... na livraria, mammy, acho que móveis – shelter, não é shelter é::
4. **CD** – shelves.
5. **Andréa** - shelves
6. **CM** – comprar
7. **CD** – to buy, to borrow, to lend
8. **Ana** – isso aí vai dá uma confusão!
9. **(todos falam ao mesmo tempo)**
10. **CM** – até o tipo de livro, né, Andréa?
11. **CD** – adorei!!
12. **(todos falam ao mesmo tempo)**
13. **CM** - até tipo de livro, né? gibi, revista...
14. **Andréa** - então, mas para falar de todos, né? Romance...
15. **Larissa** - adventure
16. **Andréa** – e no dinner.... como chama isso...- travou! -
17. **CD** - talheres
18. **Andréa** – cutlery?? Não!
19. **Regina** – é cutlery mesmo.
20. **CM** – baixou ali a criatividade
21. **CD** – ah, a Laura é a desenhista
22. **Andréa** – furniture: cadeira, mesa
23. **CM** – ela pensou no candelabro, né? é
24. **(todos falam ao mesmo tempo)**
25. **Andréa** – candles
26. **Pati** – e::: “May I have a ...”
27. **Andréa** – I would like...
28. **Pati** – magic words...
29. **CD** – ah, é!
30. **Pati** – magic words...
31. **CM** – excuse-me, please, thank you... **(Reunião em 26/07/2001)**

O relacionamento harmonioso existente no grupo, faz com que CD não selecione ou indique algum participante em particular para dar o turno, inclusive, porque o assunto é de interesse geral de todos. Assim, todos participam naturalmente tomando o turno quando querem dizer algo.

Nota-se que CD é interrompida inúmeras vezes ao falar. Essa é uma outra característica forte desse grupo; todas interrompem ou tomam turnos para ajudar, completar ou rejeitar idéias, complementar ou concordar com sugestões. O recorte da

interação anterior evidencia essa situação. Ressalta-se que são interrupções pertinentes ao contexto, cujo objetivo centra-se na colaboração, que marcam uma participação ativa e uma implicação intensa na troca, sem causar, no entanto, constrangimentos entre os participantes. Raramente há intervalos de silêncio na interação; constata-se apenas 12 breves intervalos, levando a crer que os envolvidos estão reformulando suas falas. Segundo esse tipo de interação, nesse caso uma interação informal e com conversação animada, os silêncios entre turnos são em geral mais breves do que em encontros mais formais.

Vários pesquisadores da área de formação docente observam que em reuniões pedagógicas existem muitos professores que falam pouco ou permanecem em silêncio. Essa aparente “pouca” participação não quer dizer que as pessoas não estejam interessadas no trabalho. Algumas têm mais dificuldade para tomar o turno quando fazem parte de grupos grandes.

Nessa perspectiva, pode observar ao longo da realização do Projeto que alguns professores que falavam pouco nas reuniões pedagógicas, falavam muito nas sessões reflexivas, talvez porque o grupo fosse menor, composto por dois ou três professores. Saliento, também, que em uma reunião pedagógica com enfoque teórico ou mesmo prático, é comum ao condutor da reunião o domínio da conversação e condução do evento.

Nesse Projeto, o papel do formador é fundamental, independente do tipo de reunião. Tanto CD, nas reuniões pedagógicas, quanto CM, nas sessões reflexivas, possuem maior número de turnos, comparado com os professores, pois são elas responsáveis pelo trabalho, no que diz respeito à definição de conceitos, exposições e explicações com conteúdo teórico, exemplificações práticas e a própria condução dos movimentos de uma reunião.

4.1.4. Conteúdo temático

Os quadros abaixo apresentam o resumo do conteúdo temático do recorte de dados das reuniões pedagógicas focais, a seqüência dos temas iniciados. Ao analisar

o conteúdo temático do texto das duas reuniões pedagógicas, pode-se visualizar o conjunto de informações claramente apresentadas nas interações, qual o enfoque dado à reunião, qual questão é privilegiada e como é a discussão sobre o trabalho prescrito e o avaliado.

Quadro 21: Resumo do conteúdo temático do recorte da reunião em 26/07/2001 com 21 temas¹⁹

Responsável pela introdução do tema	Seqüência do tema iniciado	Conteúdo temático
CD	5	Apresentação da segunda parte da reunião
CM	6	Discussão sobre o planejamento de aulas feito pelos professores
Ana	7	Relato e discussão sobre o planejamento da professora Ana
CD	8	Discussão sobre o gênero regras do jogo e definição do conceito de atividade social
CM	9	Exemplificação de outras histórias
Andréa	10	Discussão sobre o tempo necessário para organização do trabalho do professor
CM	11	Retomada da discussão dos planejamentos feitos pelos professores
Andréa	12	Relato e discussão sobre o planejamento da professora Andréa

Quadro 22: Resumo do conteúdo temático do recorte da reunião em 05/11/2001 com 41 temas

Responsável pela introdução do tema	Seqüência do tema iniciado	Conteúdo temático
CM	1	Apresentação do contexto do trecho de aula vídeo gravado a ser
Pati	5	Questionamento sobre o entendimento das crianças quando a história é contada toda em inglês
CD	8	Retomada do objetivo da reunião
Pati	9	Discussão sobre a dificuldade de interação com crianças pequenas ao observar a aula vídeo gravada
CD	10	Retomada da discussão sobre o trecho de aula exibido
Andréa	11	Descrição passo a passo da aula exibida: professora faz perguntas em português; dá duas tarefas para as crianças antes de começar a contar; não usa o livro e sim bonecos.
CM	15	Relato do trabalho realizado por Ana

¹⁹ O resumo completo do conteúdo temático das reuniões em 26/07/2001 e 05/11/2001 encontram-se nos Anexo 10 e 11.

CD	16	Uso de menos personagens devido ao tempo de atenção das crianças, cada dia pode ser acrescentada uma personagem
CD	18	Relato de um exemplo de uma história “Ugly Duckling” – verificar quais os eventos mais importantes e contar na 1ª vez, ao recontar em outras aulas, acrescentar outros detalhes sempre deixando as crianças curiosas
Andréa	19	Questionamento sobre a duração de uma história
CD	20	Discussão sobre a duração de uma história
CD	23	Retomada da discussão do trecho exibido; discussão feita pelas partes da história: como a professora introduziu a história?
Andréa	24	Discussão sobre como a professora apresenta uma introdução resumida da história em português
CD	25	Questionamento do significado, para as crianças, o fato de a professora ter contado a história resumidamente em português no início da aula
Andréa	26	Discussão sobre como as crianças entenderam a panqueca
CD	28	Retomada da história com outro objetivo: fazer sentido na vida dos alunos
CD	30	Discussão sobre aspecto cultural: se a história fosse no Brasil, seria uma panqueca? Talvez bolo de chocolate ou brigadeiro
CD	34	Retomada da discussão inicial: sugestão poderia partir de algo que as crianças gostam e todos gostam como o brigadeiro. Depois ir para a panqueca e mostrar o aspecto cultural

A reunião realizada em 26/07/2001 possui 21 temas e em 05/11/2001 possui 41 temas, conforme Anexo 10 e 11. Na primeira reunião, dos 21 temas principais, 10 foram iniciados por CD, 5 por CM, e 3 por Andréa²⁰. Na segunda, dos 41 temas principais, 19 foram iniciados por CD, 4 por CM e 13 por Andréa.

Ao analisar o número de temas e turnos iniciados por Andréa, percebe-se que essas reuniões configuram um local de colaboração e negociação em que os professores têm liberdade para participar. Embora as coordenadoras tenham um número maior de turnos, palavras e temas iniciados, devido ao seu papel social essa participação é esperada. Há também o espaço para a participação dos professores. Ao verificar quem são os responsáveis pela introdução dos 21 temas na primeira reunião, 6 são colocados pelos professores e 15 pelas coordenadoras; já na reunião

²⁰ Encontram-se no Anexo 16 e 20 quadros apresentando a quantidade de temas introduzidos por cada participante nas reuniões.

com 41 temas, 18 são colocados pelos professores e 23 pelas coordenadoras mostrando um maior equilíbrio já comentado anteriormente, na tomada de turnos dessa interação.

As coordenadoras como formadoras do grupo, tendo o papel de condutoras da reunião e de esclarecimento de questões teóricas e práticas, são, portanto, responsáveis por um maior número de temas iniciados. Entretanto, CD é a responsável pela abertura dos principais temas, devido também ao seu papel social nessa interação como coordenadora geral do Projeto. Por sua vez, Andréa, como professora experiente no Projeto, muito questionadora e interlocutora direta de CD, ao participar ativamente colocando sugestões foi a professora que mais iniciou temas.

O conteúdo temático das reuniões pedagógicas mostra o conjunto de informações claramente apresentados nas interações e qual questão é privilegiada. Essas reuniões são de enfoque prático, pois a análise do conteúdo temático revela uma discussão sobre questões práticas do dia a dia da sala de aula.

O foco da reunião em 26/07/2001 centrou-se na discussão do planejamento da professora Ana. Pelo conteúdo temático dessa interação (Quadro 21), observa-se que o foco se manteve, houve a discussão do planejamento de Ana que foi o início para a discussão do planejamento dos outros professores. É interessante observar nos dados que a discussão de um determinado planejamento não seja o objetivo maior e sim propiciar espaço para questionamentos e dúvidas relacionadas aos planejamentos de cada um do grupo. As discussões partem de um ponto específico e caminham para uma discussão mais geral procurando atender as necessidades do coletivo de trabalho.

A reunião em 05/11/2001 enfocou a discussão sobre o trabalho realizado da professora Ana. Ao analisar o conteúdo temático verifica-se que o foco também se manteve, embora tenha promovido espaço para discussão de diversas questões relacionadas ao tema central como mostra o Quadro 22. Lembrando que a análise da distribuição de turnos mostrou que essa interação foi a mais equilibrada com relação à participação: 384 turnos das coordenadoras e 357 dos professores.

Concluindo, o conteúdo temático das duas reuniões revelou que as discussões, tanto sobre o trabalho prescrito quanto ao trabalho realizado, tinham um enfoque

prático e permitiram a participação do coletivo de trabalho com a finalidade de refletirem criticamente sobre seus planejamentos e fazer possíveis (re)construções.

Em resumo, esta análise e discussão geral sobre as duas reuniões focais revelaram, através da descrição do contexto de produção, uma visão geral da situação em que ocorreu as ações dos formadores e professores, criando condições para a sua compreensão. A análise da infraestrutura do texto também mostrou como a reunião se organizou e se desenvolveu através do intenso trabalho do formador que se realizou pela linguagem.

A distribuição dos turnos possibilitou visualizar quem dominou a conversação com um número maior de tomadas de turnos. A reunião, como uma interação de seqüência dialogal, apresentou uma enorme sucessão de turnos de falas, revelando uma construção de conhecimento contínuo e significativo que se desenvolveu pelo trabalho do formador. Essa interação, marcada pelos longos turnos de CD, estruturou-se pelo uso de relato interativo, discurso teórico e também discurso misto, organizados por seqüências dialogais, explicativas, descritivas de ação e argumentativas que mostraram como o trabalho do formador se realizou ao conduzir as discussões teóricas e práticas. Os relatos interativos tiveram papel de argumento para convencer e/ou mostrar através de exemplos como o trabalho com histórias pode ser desenvolvido em sala de aula. A análise do tipo de discurso e das seqüências revelaram a forma como os formadores trabalham, pela linguagem, prescrevendo a ação e, às vezes, a fala do professor em sala de aula.

Andréa e Ana foram as professoras com maior número de turnos. Ana focou apenas em exemplos de sua prática. Por outro lado, Andréa, na tentativa de apropriação da teoria, relacionou-a com exemplos de sua prática em sala de aula, conferindo-lhe o papel de experiente, e às vezes, de monitor nessas interações. Essa professora não se sentia melindrada nem se colocava em uma posição de defesa de face, pelo contrário, argumentava e questionava o tempo todo, pois se sentia competente para atuar nas reuniões. Os professores que tinham uma pequena participação, talvez, devido a uma auto-avaliação, sentiram-se inseguros. Os condutores da reunião foram CD e CM porque tinham o papel social instituído pela Escola para tanto.

O conteúdo temático mostrou como a reunião se estruturou e quem foi o responsável pelos principais temas iniciados. Essa análise proporcionou a verificação de que todos os participantes tiveram a oportunidade de iniciar temas, mostrando que a interação era pautada em colaboração e negociação.

Como a questão inicial desta pesquisa é mais geral, essa parte da análise procurou, portanto, discutir de maneira mais abrangente as reuniões focais. Na seqüência, discuto mais detalhadamente as duas reuniões focais e suas situações específicas de trabalho abordando aspectos mais relevantes com relação à questão das dimensões do trabalho do formador que se realiza juntamente com o trabalho do professor. Essa discussão inicial será retomada e mais amplamente discutida ao final deste capítulo, buscando apresentar uma visão mais geral e completa de como se constituiu o trabalho do formador.

4.2. O trabalho do formador no processo de elaboração das auto-prescrições e de avaliação do trabalho realizado pelo professor

Nesta seção apresento a discussão e os resultados da análise das reuniões focais com a finalidade de verificar o trabalho do formador em dois processos:

- a) elaboração das auto-prescrições pelos professores;
- b) avaliação do trabalho realizado pelos professores.

4.2.1. O trabalho do formador no processo de elaboração das auto-prescrições

O objetivo desta seção é discutir como se constituiu o trabalho do formador no processo de elaboração das autoprescrições pelo professor. Para tanto, discuto a análise de um recorte de uma reunião realizada em 26/07/2001, momento inicial da discussão do planejamento de uma história, *“The Big Pancake”*, elaborado pela professora Ana. Esse evento teve um total de 230 turnos, organizados em 7 temas principais e ocorreu aproximadamente após uma hora de reunião.

Essa reunião pedagógica enfocou a parte prática com os professores, de modo que eles discutissem em conjunto a construção do planejamento de aula. No recorte abaixo, observa-se a introdução de um novo tema designado por CM, dando seqüência ao trabalho auto-prescrito pelos formadores, conforme mostra o turno 1: **“a seqüência era essa hoje”**. A professora Ana inicia a apresentação de seu planejamento, a escolha de uma atividade a ser desenvolvida e discutida pelos participantes dessa interação. Ana levanta a possibilidade de se fazer uma panqueca com as crianças na escola como atividade social da história.

18. CM – Então agora nós temos que ver a lição de casa, a (...) **a seqüência era essa hoje**. E que vocês montaram pra cada história, né?
19. Ana – Então, eu fiz isso daqui, eu achei que era pra fazer isso mas com relação ao livro.
20. Ana – Então **a atividade social**, esse aqui **é fácil, a atividade social aqui é fácil**, é fazer uma aula de culinária. Fazer uma panqueca, como é que a gente faria a panqueca usando os ingredientes, né? Tudo isso usando inglês, acho que a atividade social tá super clara aqui. Não sei como é que vai rolar, né? Não sei se eu vou conseguir fazer isso lá, né?
21. CM – O que que vai rolar, né? **Salada de fruta** de repente, né? Não alguma coisa que mexa com fogo, né?
22. Ana – É.
23. CM - Mas se a escola não tem microondas, **uma coisa fria**, né? Panqueca não dá pra fazer no microondas, né?
24. Ana – **O ideal**, o grande barato, **seria fazer panquecas**, o legal...
25. Larissa – Levar a panqueca... aí eles só fazem o molho.
26. CD – A professora das minhas crianças, lá na escola, a professora levou um peixe, um peixe para a escola. Aí compraram o peixe e lula de um dia pro outro, a lula estragou. Quando ela chegou no dia seguinte, tava estragado. Teve que ir correndo no supermercado e comprar outro. Tudo o que eles compraram no Mercado Municipal.
27. Ana – Então, eu acho que a atividade social tá bem clara. **Agora depende da escola, se você tem espaço, se você tem como desenvolver isso também, né?**
28. CM – Hum-hum.
29. Ana - Aí eu não sei. Aí você pode usar, tem uma salada de fruta que é mais fácil de fazer, né? **Mas o ideal é a panqueca porque...**
30. CM – O ideal era a panqueca, é.
31. Andréa – Tô pensando onde você pode fazer a panqueca lá
32. Ana – É vamos supor, quem sabe vai dar, né? Vai ficar pronto lá, tudo!
33. Larissa - Você pode levar a panqueca e fazer carinha, né? Eles vão adorar fazer olhinhos, o “nose”, “mouth”, né? Vão ficar brincando, né? ... Dá vida para a máscara. **(Reunião em 26/07/2001)**

No turno 18, Ana avalia a atividade social como **“fácil”**. O uso do adjetivo **“fácil”**, não se refere à aplicação da atividade, mas ao ato de levantar atividades sociais nas histórias, como mostrado pelo uso do referente **“aqui”**, que designa o objeto livro de história – **“a atividade social aqui é fácil”**. Para Ana esse levantamento foi **“fácil”**. Embora ao final desse mesmo turno, tenha expressado

dúvidas com relação à realização da atividade na escola que faz referência, ao usar o dêitico **“lá”**.

Primeiramente, a professora aponta para os possíveis impedimentos em seu trabalho para a realização da atividade. Ao ressaltá-los, Ana provoca um desencadeamento de sugestões de outras atividades como soluções dadas pelos participantes. Inicia-se, assim, uma discussão sobre a escolha da atividade a ser desenvolvida em confronto com as condições materiais que podem restringir sua escolha. No turno 23, CM levanta a hipótese de um impedimento externo, isto é, a ausência de um microondas na escola, sugerindo que **“uma coisa fria”**, como **“salada de frutas”** fosse feita. Larissa também tenta dar uma outra solução, mas Ana reafirma, no turno 29, que **“o ideal (...) seria fazer a panqueca”**.

É interessante observar que ao discutir o planejamento, ou seja, ao fazer a auto-prescrição para seu trabalho, Ana já prevê as possíveis atividades, impedimentos e soluções para os problemas previstos, como por exemplo: **“Agora depende da escola, se você tem espaço, se você tem como desenvolver isso também, né?”**. Embora não haja a realização dessas ações prescritas, por terem sido suspensas, contrariadas ou impedidas por alguma razão, fazem parte do trabalho real de Ana que já sofre uma renormalização.

Outro ponto a ressaltar é que, essa previsão de possibilidades, seja, de fato, uma prática dos professores como tarefa usual ao planejar suas atividades, pois observa-se a prontidão com que alguns participantes procuram colaborar buscando soluções possíveis para os empecilhos levantados por Ana.

O recorte a seguir apresenta uma discussão, conduzida por CD, sobre o conteúdo da atividade social inicial proposta por Ana, que é “fazer uma panqueca”.

34. CD – **Aí você pode ensinar regra do jogo, né? a gente pode fazer assim...**

35. CM – E tem a **mesma seqüência da receita**, do passo a passo.

36. CD – (...) ... **pelo tipo de texto**, você já **tem os dois** também, Ana. **Tem as instruções de receita e instruções de jogo.**

37. Ana – Então, tá!

38. CM – Que **não pode pular nenhuma**, porque se não, né?

39. Ana – Claro, é lógico!

40. CM – **Mas aquele livro meu lá de game**, lembra que cê olhou? **Tem as regras**, né?

41. Ana – Tem, tem.

42. CM – Porque daí é legal, vai ter a mesma importância assim, de não pular nenhuma parte, se pula ovo, não sai panqueca, se pular uma regra do jogo, não vai dá certo. **(Reunião em 26/07/2001)**

CD redireciona a discussão da atividade prática para uma atividade de ensino-aprendizagem e de conteúdo, ao sugerir uma outra atividade social como seqüência da “receita da panqueca”: **“aí você pode ensinar regra do jogo”**. Ao usar o verbo **“poder”** no presente como modalizador e referir-se a Ana com o pronome **“você”**, CD oculta em sua fala uma prescrição, não somente para a ação da professora, mas para o agir de todos. Aqui há uma prescrição de atividade e não uma sugestão. Contudo, ao dizer **“a gente pode fazer assim...”**, o modalizador, **“a gente”**, atenua e compartilha a responsabilidade na realização da tarefa. Desse modo, CD inclui-se na solução do problema sendo cúmplice ao mostrar como pode ser feita a tarefa.

Ao mostrar a semelhança da estrutura textual entre os dois gêneros, “receita” e “jogo” e, que seus movimentos são constituídos por instruções, CD explica teoricamente à Ana que **“pelo tipo de texto”**, ela **“tem as instruções de receita e instruções de jogo”**. Nesse momento da reunião, observa-se uma retomada teórica feita por CD através do discurso teórico, buscando esclarecer o enfoque a ser dado no trabalho a ser realizado.

O turno 35 evidencia o papel de CM que, nesse momento, é o de complementar CD: **“mesma seqüência da receita”** e resumir a fala de CD, como determina o turno 38: **“não pode pular nenhuma”**. CM sugere a Ana o uso de determinado recurso, um **“livro de games”**, para auxiliar em atividades sobre jogo.

No recorte a seguir, continuando a discussão sobre o planejamento das atividades sociais, CD retoma teoricamente alguns conceitos, exemplifica-os, buscando um fechamento e, também, esclarece as duas professoras novas presentes à reunião. Para tanto, inicia uma discussão sobre a definição de atividade social.

43. CD – então, só pra vocês que são mais novas entenderem. Cês vêem que a gente viu **duas atividades sociais, uma que é o próprio cozinhar** e vou **seguir uma receita. Isso é uma atividade social.**
44. CM – aparece na história.

45. CD – na história. Quando entra com **o conhecimento textual**, o que **a gente vai ver é a questão da instrução do texto receita e do texto regra do jogo**. Então, **a criança vai aprender com esse tipo de texto. Lógico que ela não vai ler**, porque eles são pequenos ainda, **mas eles vão entender que existem** esses dois textos. **Claro**, quando **eles forem desenhar, eles vão fazer** como a minha filha fazia nessa idade, fazer o desenho como se fossem três ovos, aí põe o três e faz um ovinho.
46. Andréa – cê faz um mural com a receita.
47. CD – é um mural com isso. **Mas eles vão ter a percepção desse texto, que é um texto que vai dando as regras. Ver primeiro o conteúdo, quer dizer, o que tem**. Depois compara, também é a regra do jogo, primeiro quais são os... qual é o material que precisa? E depois, como é que joga? **Nos dois textos eu penso da mesma maneira. Que tem a ver com a construção**.
48. Regina – **a atividade social é uma atividade mesmo?**
49. CD – do mundo. **São coisas que existem no mundo**.
50. Andréa – ir ao toalete, ir ao cinema.
51. Regina – **então eu (...) os bichos comentar a ecologia...**
52. CD – discutir sobre ecologia, pode ser,
53. Andréa - ir ao zoológico
54. CD - ir ao zoológico, ler um texto:: é::: pra fazer um trabalho... um texto de... de livro mesmo didático
55. CM – sobre animais, aí entra ecologia
56. CD – ler um artigo, pode ser qualquer coisa, todos esses... **é sempre alguma coisa que você faz na sua vida, no seu dia a dia**, que a criança, no caso da gente, faz.
57. CM – que nem **na “Bela e a Fera” ela vai à biblioteca, ela vai pedir um livro emprestado**, né?
58. CD – essa pode ser uma atividade social
59. CM – **como é que faz isso? o que que cê fala pro cara, né?** “Que tipo de livro tem?” Que você vai dizer? “Qual que você gosta?”, né? por que ela (a Bela) fala isso, né? “Que livro tem aí novo?”
60. CD – **claro que você vai fazer a discussão entre a diferença de biblioteca e livraria**. “Como é que você conversa numa livraria?” (Reunião em 26/07/2001)

Para definir atividade social, CD retoma a teoria e procura, primeiramente, resumir a idéia ao dizer que **“é o próprio cozinhar” é “seguir uma receita. Isso é uma atividade social.”** No turno 48, Regina mostra um não-entendimento sobre a definição dada, ao questionar: **“a atividade social é uma atividade mesmo?”**. Procurando generalizar a definição de atividade social, CD explica que isso faz parte da vida das pessoas: **“São coisas que existem no mundo”, “é sempre alguma coisa que você faz na sua vida, no seu dia a dia”**. Para ajudar Regina a entender o conceito, Andréa e CM elencam exemplos práticos. No turno 51, Regina arrisca um exemplo e, novamente, os participantes auxiliam em sua compreensão, partindo da sua tentativa de exemplificar.

Para discutir como trabalhar textualmente a atividade social, no turno 45, verifica-se a prefiguração do trabalho do professor por CD. Ao usar o modalizador **“a gente vai ver”**, CD se inclui na tarefa como se estivesse em sala de aula. Relata as ações dos

alunos através de modalizações deônticas utilizando, por exemplo, o verbo “ir” conjugado, **“vai”**: : **“a criança vai aprender”, “ela não vai ler”, “mas eles vão entender que existem”, “quando eles forem desenhar”, “eles vão fazer”**. Ao afirmar essas ações, CD prefigura o trabalho do professor em sala de aula, ao mesmo tempo em que transmite a certeza de que o trabalho vai dar certo, fazendo uso dos modalizadores **“Lógico que”** e **“Claro”**. Assim, CD manifesta um saber com a intenção de impô-lo ao seu ouvinte como verdadeiro. No turno 47, CD explica a seqüência da atividade em sala de aula com apoio na teoria, usando um discurso interativo: **“Ver primeiro o conteúdo, quer dizer, o que tem. Depois compara, também é a regra do jogo, primeiro quais são os... qual é o material que precisa? E depois, como é que joga?”**. Ao comentar passo a passo, CD mostra uma linha de raciocínio do trabalho a ser realizado em sala de aula dizendo: **“Nos dois textos eu penso da mesma maneira”**. Em outras palavras, CD propõe que se pense, se proceda da mesma maneira ao trabalhar com a receita, já que seu exemplo se tratava de um jogo. Ao usar o pronome de primeira pessoa, “eu”, CD não se refere a si mesmo, mas aos professores: “eu” = professor.

O papel de CM e Andréa nessa interação, como já comentado, é o de explicar com exemplos práticos a fala teórica de CD. É óbvia a intenção dessas duas participantes em retomar o conceito “atividade social” para o grupo, principalmente para as duas professoras novas. A alternância entre os turnos 52 à 60 mostra, claramente, a intercalação das falas de CD, CM e Andréa, isto é, CD fala, Andréa ou CM completa prontamente com um exemplo prático e breve, construindo conjuntamente, através de exemplos, a definição de atividade social.

Ao relacionar a explicação de CD com uma história que será trabalhada, CM, turno 57, exemplifica uma atividade social: **“na Bela e a Fera ela vai à biblioteca, ela vai pedir um livro emprestado”**. Já no turno 59, CM mostra, inclusive, as possíveis questões para o professor conduzir a atividade em sala de aula, ou seja, prescrevendo a ação do professor ao perguntar aos participantes; **“como é que faz isso? O que que cê fala pro cara, né?”**.

Em seguida, sem esperar por uma resposta, CM faz uso do discurso direto prescrevendo a fala do professor para a condução de determinada atividade social em

sala de aula: **“Que tipo de livro tem?”**, **“Qual que você gosta?”**, **“Que livro tem aí novo?”**. No turno 62, verifica-se que, novamente, CD prefigura a ação do professor em sala de aula, com relação ao tipo de discussão a ser realizada: **“claro que você vai fazer a discussão entre a diferença de biblioteca e livraria.”** O uso da modalização **“claro que você vai fazer”**, como já discutido, determina o grau máximo de engajamento do enunciador e sua intenção de ter a idéia aceita.

O recorte a seguir mostra uma construção conjunta de atividade entre Andréa, Ana, CM e Regina. No turno 62, Ana comenta que criança **“tem que ficar quieta, não pode fazer bagunça”** na biblioteca. CM aponta para o fato de que **“no Centro Cultural pode”**. Imediatamente, Ana responde dizendo: **“Ah, mas criança não pode... é atividade social!”**. Os turnos 62, 64 e 68 dessa professora revelam sua apropriação do conceito atividade social, ao levar em consideração as regras que o organizam. Em outras palavras, quando uma criança vai à biblioteca pressupõe um comportamento diferenciado regido por determinadas regras sociais.

61. Andréa – **na Rua Domingos de Moraes tem uma biblioteca infantil**, mas é biblioteca com cara de biblioteca, antiga, sabe?
62. Ana – mas **aí ela tem que ficar quieta, não pode fazer bagunça**
63. CM – No Centro Cultural pode...
64. Ana – Ah, **mas criança não pode... é atividade social!**
65. (todas falam ao mesmo tempo)
66. Andréa – **cada vez que vai ao hospital, cê vai discutir com a criança que tem que ficar quieta, tem pessoas doentes**
67. CM – **então dá pra discutir isso, na livraria pode conversar e na biblioteca?** Isso é legal!
68. Ana – **é uma diferença, fala de comportamento**, né?
69. CM – é
70. CD – **na biblioteca você tem de pedir formalmente....**
71. Andréa – **tem que fazer... fazer o**
72. CM – a carteirinha. **Você não paga mas tem a obrigação de devolver no dia que está anotado.** Tem, é mesmo.
73. Regina - é legal, é legal mesmo. (Reunião em 26/07/2001)

Ao discutirem sobre a possível realização de uma atividade externa – ir a uma biblioteca – os tipos de comportamento em lugares sociais diferentes, as professoras não só co-prescrevem suas possíveis ações, mas também a dos alunos, referindo-se

ao comportamento esperado em determinados contextos, por exemplo, em bibliotecas, livrarias e hospitais.

O início da interação abaixo, mostra Andréa expressando dúvida sobre a seleção de atividades dentre muitas possíveis: **“Posso fazer assim, poucas atividades sociais?”**. Andréa justifica a redução do número de atividades sociais ressaltando que **“senão não dá tempo”**. O turno 76 aponta que a professora se (re)organiza em função da questão tempo, comentando que **“dá pra você fazer só duas, uma por mês”**. Andréa usa o modalizador lógico, **“dá pra”**, indicando a possibilidade de se trabalhar com duas atividades por bimestre. Ao usar o pronome **“você”**, dirigindo-se a CD, não indica referência à coordenadora, mas aos professores como uma categoria profissional. Desse modo, ao planificar suas ações, refere-se também ao trabalho do professor como coletivo de trabalho. O turno 86 revela essa questão: **“esse jogo, por exemplo, dá pra fazer... uma semana, não, duas semanas acho que dá pra você montar as coisas num dia, e no outro dia, executar”**.

74. Andréa – **Posso fazer assim, poucas atividades sociais?**

75. CD – **Pode**.

76. Andréa - você elege... poucas, **senão não dá tempo**

77. Pati – aí não dá tempo, né?

78. CM – tá certo.

79. Andréa - **dá pra você fazer só duas, uma por mês**

80. CM – hum-hum.

81. Regina - Por exemplo, acho que demora duas aulas...

82. CD – duas aulas?! são dois meses!

83. Regina – dois meses?

84. CM – a gente tem dois meses pra dar...

85. CD – tem tudo isso, porque...

86. Andréa - **esse jogo, por exemplo, dá pra fazer... uma semana, não, duas semanas acho que dá pra você montar as coisas num dia, e no outro dia, executar**. Porque assim, eu dou game gente, eu tive essa experiência, porque eu usei aquele (??) da Bell, pra fazer a coisa da roupa de princesa, né? E é um absurdo! **eles demoram cem anos pra pintar e duzentos anos pra cortar**. E eles têm com seis anos, só uma prévia da minha turma, entendeu? Então, assim, **eu assumi mesmo, a minha atividade que era de cortar e pintar. Tinha milhões de atividades, entre mostrar, perguntar e como você... aí ...**

87. (...)

88. Ana – ah! é lógico!

89. CM – **e se uma brincadeira é legal, eles vão querer repetir**

90. Andréa – é::: se eles conseguem pintar, pintar suja mais, isso a gente já sabe. (...)
(Reunião em 26/07/2001)

A fala de Andréa em, **“dá pra fazer... uma semana, não, duas semanas”**, evidencia a prescrição e imediata renormalização de sua ação relacionada à questão do tempo para realizar as atividades sociais. É interessante notar que, a prefiguração do trabalho do professor ocorre, muitas vezes, tanto nas falas dos professores quanto das coordenadoras, pelo uso do verbo **“dá pra fazer...”** - dá pra + (verbo no infinito).

Ainda sobre o turno 86, o uso de **“dá pra fazer...”** e **“uma semana, não, duas semanas”**, capta Andréa levando consideração a questão do tempo ao prefigurar sua ação. Nesse momento, ela refere-se à disponibilidade de tempo, ser suficiente ou não para a realização de determinada tarefa. O modo como prefigura sua ação é interessante, pois percebe-se que, além de levar em consideração a variável tempo, a professora tem uma noção geral e muito rápida de sua situação em sala de aula. Andréa considera o fator tempo relacionando com o número de aulas que há em um bimestre para trabalhar determinada atividade social e todas as outras atividades da rotina escolar. Ainda, leva em conta, também, quem são seus alunos: **“eles demoram cem anos pra pintar e duzentos anos pra cortar”**.

Ao considerar a questão do tempo como uma restrição para a realização de sua atividade, Andréa acaba levantando outros possíveis impedimentos (Clot, 1999), como o fato de seus alunos demorarem a pintar e cortar. Assim, a professora teve de fazer uma escolha: dar a atividade de cortar e pintar e depois reorganizar seu trabalho, como mostra o excerto: – **“eu assumi mesmo, a minha atividade que era de cortar e pintar. Tinha milhões de atividades, entre mostrar, perguntar e como você...”**.

No turno 89, ainda relacionado a questão tempo, CM prefigura o efeito de uma atividade sobre os alunos: **“e se uma brincadeira é legal, eles vão querer repetir”**. A coordenadora aponta para a possibilidade ou necessidade de repetição de alguma atividade. Assim, mais tempo se faz necessário para o trabalho em sala de aula. Esse tipo de mudança provocará futuros impedimentos no tempo de realização de atividades já prefiguradas para as aulas seguintes. Segundo Clot (1999) haverá sempre atividades realizadas e atividades impedidas, o que tem como conseqüência, a renormalização do trabalho do professor. Curiosamente, nota-se que os professores ao anteciparem os impedimentos e dificuldades, acabam prescrevendo novamente suas ações antes mesmo de realizá-las.

Concluindo, com a análise dessa reunião, observa-se que a interação promoveu espaço para a discussão teórica e prática visando, ao esclarecimento de dúvidas sobre a definição de conceitos básicos à auto-prescrição dos professores. Para tanto, houve discussões sobre atividades sociais de outras histórias que funcionaram como exemplos. Verifica-se, claramente, que os professores se aproveitaram desse momento para expor seus planejamentos e incertezas com relação à prática.

O trabalho dos formadores não objetivou a discussão detalhada sobre cada um dos planejamentos de aula dos professores. O enfoque dado ao planejamento de aula de Ana funcionou como um suporte para os questionamentos sobre o trabalho prático e teórico decorrentes dessa interação. A análise do conteúdo temático revelou que o tema principal se manteve, entretanto, proporcionou a discussão de outros temas levantados pelos participantes, como visto na seção 1 deste Capítulo.

Considerando a reunião como situação de trabalho dos formadores e professores, a contratação de duas professoras novas causou um impedimento real mudando o encaminhamento do encontro. Por falta de conhecimento do Projeto, por parte das professoras novatas e das questões teóricas que o embasam, os formadores preocuparam-se em retomar conceitos e através de exemplos práticos procurar explicar de forma breve e clara o trabalho em andamento na reunião.

4.2.2. O trabalho do formador no processo de avaliação do trabalho realizado pelo professor

Esta seção tem como objetivo discutir como se constitui o trabalho do formador no processo de avaliação do trabalho realizado pelo professor. Apresento, assim, os resultados da análise de um recorte da reunião realizada em 05/11/2001 em que um evento de aula vídeo-gravado da professora Ana foi analisado e discutido.

Essa reunião pedagógica enfocou a parte prática com os professores, promovendo um espaço para análise e discussão em conjunto sobre o trabalho realizado de Ana. Como mencionado anteriormente, a interação vídeo-gravada mostrou

a professora contando uma história infantil pela primeira vez para crianças com três anos de idade.

Após assistirem à exibição do evento em questão, CD conduziu a discussão fazendo algumas perguntas aos professores, como exemplo:

- CD - "O que que vocês viram acontecendo aí?".
 CD - E aí? Que mais? The first impression, já que é assim.
 CD - hum-hum. Alguém percebeu outra coisa?

Ao questionar os professores, CD possibilita o espaço para a avaliação da ação do outro. Primeiramente, os professores comentaram sobre aspectos que lhes chamaram atenção. A seguir, apresento três excertos com as avaliações positivas realizadas pelos professores. O primeiro excerto mostra Andréa descrevendo as ações da professora Ana.

98. Andréa - então tá! Ok, **faz perguntas em português, começa a contar a história em português, dá a tarefa antes de contar. Duas tarefas que eu achei o máximo!**
 99. Regina - duas tarefas?
 100. Andréa - é! duas tarefas. Ela deu..., ela deu **uma perguntando em relação aos personagens e outra sobre uma coisa surpreendente.**
 101. Regina - ah é!
 102. Andréa - **achei muito legal, não usa o livro e sim bonecos, também achei muito legal, a história com repetição - que é o máximo.** Daí ...

Andréa aponta, elogiando, para o fato de Ana ter dado duas tarefas às crianças antes de contar a história: **"eu achei o máximo!" - "achei muito legal!"**. Igualmente, o segundo excerto traz Regina aprovando o trabalho da professora ao iniciar a história sem o livro, usando fantoches para contá-la: **"o que eu achei bem legal"**.

108. CD- hum-hum, alguém percebeu outra coisa?
 109. Regina - uma coisa que eu achei bem legal assim, **foi de trabalhar mais com a história primeiro, antes de pegar o livro**, "ó essa página tal". **E não sei o que é esse trabalho com puppets.** Essas coisas assim, acaba ficando mais na cabeça das crianças, assim, né?

No terceiro e último excerto, em que os professores avaliam positivamente a ação de Ana, Andréa ressalta o como a professora modifica sua voz para cada personagem, turno 114.

114. Andréa - eu acho que são, que são maneiras diferentes (de contar), na realidade, eu sempre eu costumo pensar com que..... por exemplo, ver a **Ana contando história**, ver toda a **quantidade de vozes que ela faz**, entendeu? E **ela lembrar a voz da pancake**, que é um absurdo! **toda vez ela faz a mesma voz!**
115. CD- eu conto cada hora de um jeito.
116. Andréa - Na verdade, eu nem escrevi isso que é meio “chover no molhado” porque **a gente vem desde o começo do ano discutindo isso**, entendeu? ela tem um, um **ela incorpora o personagem** assim, é muito legal, ela é, de que é dela isso, é muito da maneira como ela conta, entendeu? Eu acho assim que, essa coisa **dela usar bonecos e tudo mais**, tem a ver com isso. Lembra aquela história que a gente falava assim, **tem gente que tem mais jeito pra “tots”, aí (...)** :: **eu ainda não tenho esse clima de pegar bonequinho**, eu acho mais.. até eu acho mais gostoso, **pra mim eu acho que ia ficar muito falso**, eu pegando bonequinho e fazendo sabe... **posso até tentar um dia pra ver de repente, né? Às vezes a gente se surpreende, mas eu acho que ia ficar meio estranho, eu não ia me sentir muito à vontade, eu acho mais fácil abrir um livro e ir contando a história.**

No turno 116, Andréa aponta para a facilidade de Ana em contar história. Ao comparar-se com essa professora, inicia uma auto-avaliação verbalizada, mostrando que é capaz de avaliar sua própria ação. De certa forma, ao mesmo tempo em que Andréa avalia sua ação, passa a defender-se ou justificar a não mudança em seu agir, como evidencia os excertos a seguir: **“eu ainda não tenho esse clima de pegar bonequinho” – “pra mim eu acho que ia ficar muito falso” – “mas eu acho que ia ficar meio estranho” – “eu não ia me sentir muito à vontade”**. Percebe-se que, Andréa não descarta a possibilidade de uma tentativa futura: **“posso até tentar um dia pra ver de repente, né”?**. No entanto, afirma que seu modo de agir é mais confortável, ao dizer: **“eu acho mais fácil abrir um livro e ir contando a história”**.

As professoras avaliam o agir de Ana em sala de aula utilizando seus próprios critérios (Bronckart, 1999), possivelmente, observando as ações que têm mais dificuldades em realizar, ou seja, contar história sem usar o livro, manipular fantoches e mudar vozes.

Após a avaliação dos professores, CD inicia uma discussão apontando para aspectos não comentados e/ou percebidos, tais como: (a) história muito longa, possibilidade de ser resumida ao ser contada pela primeira vez; (b) uso da língua

portuguesa para iniciar a história; (c) apresentação de significados desconhecidos pelas crianças, isto é, uma criança de três anos de idade não sabe o que é uma panqueca; (d) necessidade de discussão de aspectos culturais para entendimento do contexto e conflito da história, nesse caso, o porquê todos querem comer a panqueca; (e) necessidade de propor aos alunos tarefas relacionadas à história antes de contá-la.

Andréa inicia a descrição das ações de Ana, como vimos anteriormente, ressaltando o momento em que a professora atribui duas tarefas às crianças antes de iniciar a história. CD retoma esse fato e Andréa a questiona sobre a necessidade de se fazer isso em todas as turmas. Esse questionamento desencadeia uma discussão com pontos relevantes nos cinco recortes que seguem.

317. CD- (...) Agora, a Andréa levantou um ponto aí que ela anotou e que vocês falaram mesmo, e que eu acho, que é fundamental. **Ela não entrou na história sem objetivo.**
318. Pati – É.
319. CD- **e isso é fundamental, eles tinham que descobrir alguma coisa naquela história, tinha uma razão,** a história num era...
320. Andréa – **você acha que isso é necessário pra todas as turmas?**
321. CD- sempre, **sempre tem que ter um objetivo,** nenhuma história, você não presta atenção...
322. Andréa – mas cê tem turma que só o fato de você... **o objetivo é eu vou contar uma história.** Eu... essa turma de terceira é um absurdo...
323. CD- **mas eles têm que saber o quê?... que informação? Porque depois você vai fazer o quê com aquilo?**
324. Andréa – **ah, eles sabem que uma hora eu vou parar e vou usar uma parte daquilo pra atividade.**
325. CD- **mas você tem que dirigir a atenção. Sabe por quê? Você ouve disperso, então depois você vai fazer uma pergunta, um prestou atenção, outro não prestou.** Se prestar atenção ali, tinha um menino que respondia as coisas, só um.
326. Andréa – mas tinha objetivo, então.
327. CD- então, mas acontece que, olha bem, quando ela voltou pra abrir (a discussão), ela deu um tempinho e acabou. **Não deu dicas pra aquilo voltar, ela não deu “Olha gente, vamos lá olha, aqui ó! esse aqui quem é?” - mesmo que eles falassem, eu não posso falar, tem que dar tempo.** “Não sei quem, não sei quem, Quem é esse aqui?” - mesmo que eles falassem em português...
328. Andréa – sim, você dá a aula toda em inglês.
329. CD- só que aí, como eles começaram a dispersar, “Então agora cada um vai pegar um dos personagens, quem era? vamos lá!” - **você não precisa dizer o nome, dá um monte de tempo e nem precisa contar novamente,** cê dá um pra cada um, eles tão vendo fisicamente. “Quem que apareceu?”, “Tá bom, quem é o seu? Ah, mamãe! E o seu? Ah..”

Verifica-se pela fala de Andréa, turnos 322 e 324, o não-entendimento da questão, levantada por CD, relacionada ao objetivo de se colocar tarefas antes de contar uma história. A coordenadora refere-se à necessidade de haver uma tarefa para

que os alunos a solucionem quando ouvirem a história, por isso, CD pergunta: **“mas eles têm que saber o quê?... que informação? Porque depois você vai fazer o quê com aquilo?”**. CD enfatiza, questionando o para quê contar, fazer o quê depois de contar a história. Em outras palavras, as crianças têm de ouvir a história para quê? Qual é a tarefa? As crianças têm de prestar a atenção na história tentando descobrir determinada informação enquanto a ouvem? CD percebe que Andréa não compreende o papel dessa tarefa inicial e passa a discutir e a argumentar em uma seqüência de turnos alternados (346, 348, 356 e 367) na tentativa de convencê-la.

346. CD – Mas... **só pra gente fechar a discussão, eu acho que fundamental aí**, que a gente tem é, **primeira coisa é pensar qual o objetivo das crianças focarem**, pra elas, **pra você poder retomar e retomar com convicção**. Então, por exemplo, quando você tá contando, você tem que saber quem são os personagens, você tem que falar: “So, the cock! See? Repeat class! Class, repeat!” - eles podem participar mais. Ela tentou uma vez que eles falassem o nome, mas de novo, faz repetir “So, she met the cock!” – Let’s repeat sei lá o que! The cat, let’s repeat cat! Everybody, cat!” – Entendeu? faz uma cena, cê tá no meio da história, mas eles tão... gritando, eles falaram, produziram “Cat!” – entendeu? alguma forma...

O recorte acima mostra CD aponta, novamente, para a importância de haver um objetivo para ouvir a história. A coordenadora prescreve a fala da professora na expectativa de fazê-la compreender a questão. Os dois recortes a seguir, revelam a preocupação e empenho de CD em levar Andréa a compreender o questionamento inicial. Ademais, CD aborda outro aspecto da tarefa inicial dada às crianças após terem ouvido a história, qual a possibilidade de promoção de um espaço para que elas respondam a questão inicial, ou seja, que estratégias de ensino-aprendizagem utilizar para conseguir as respostas dos alunos.

348.CD – **uma coisa então é essa da pergunta, e a outra coisa, é essa na hora de pegar a resposta. Se você fez uma pergunta, você vai focar isso na hora de contar a história que cê quer que eles recontem. E na hora de fazer questão, cê também vai ter que pensar previamente todas as estratégias possíveis pra você usar pra eles... pra fazer com que eles cheguem a resposta**. Porque tem um texto, **aquele texto**, não sei se elas que são mais antigas têm, **aquele da mediação que é “Sense of achievement”?** Esse cê tem. Eu dei que tinha lá da mediação, vocês xerocaram que tem dez pontos, sei lá quantos pontos, que **do...Feurstein**, tem uns itens assim

356.CD – é muito interessante, **porque uma das coisas que ele coloca é, se estabelece um “goal” que é partilhado isso faz parte da mediação**. E na hora em que você vai trabalhar com aquilo, você cria condições pra que ele consiga responder, pra ele ter o “sense of achievement” senão ela não tem “sense of achievement” que é fundamental pra eles. Eles

conseguirem. Porque se você fala, perdeu completamente! ele não tem o “sense of achievement”. Senão você, você deu tudo, botou na boca a palavra, mas ele que disse ...

CD utiliza-se do discurso interativo ressaltando aspectos teóricos ao citar um determinado texto e seu autor. Na tentativa de convencer Andréa sobre a questão do objetivo, busca apoio na teoria enfatizando sua fala.

Nesse último recorte, verifica-se a retomada de CD novamente prescrevendo o trabalho do professor em sala de aula, inclusive sua fala, com a finalidade de convencer Andréa.

367.CD– mas você tá sempre, mesmo que seja alguma coisa, cê sempre quer saber qual é o conflito da história, como é que ela se resolve. Não tem como você assistir uma não sei o que, por exemplo, sempre você vai querer saber, quem que a “pancake” encontrou, **“Qual foi o problema?”** – **“Ah, a panqueca fugiu!”** – **“Como é que se resolveu?”** - **“O porco comeu!”** - **“A mãe comeu?”** - **“Não comeu!”** – **“Quem comeu a panqueca?”**

CD usa o discurso interativo e o relato interativo com seqüências explicativa e descritiva de ação com o intuito de convencer Andréa sobre um determinado assunto. Esses tipos de discurso e seqüências prototípicas utilizadas por CD funcionam como um apoio argumentativo em sua fala.

Essa seqüência de turnos de CD mostra, também, a presença marcante de modalizadores, como resume o quadro a seguir.

Quadro 23: Resumo do uso de modalizações de CD em recorte da reunião em 05/11/2001

Participante	Modalização deôntica	Modalização apreciativa	Modalização epistemológica
CD	14	4	2

A quantidade expressiva de modalização deôntica revela a linguagem utilizada pelo formador em situação de trabalho. Ao usar esse tipo de modalização, Cd procura, primeiramente, com esse recurso lingüístico, quebrar a resistência do grupo e a relação de poder, promovendo uma aproximação entre os participantes. Quando utiliza a modalização epistemológica através dos verbos de opinião, “eu acho”, CD abre espaço para a participação do outro promovendo o posicionamento do grupo, mostrando que

não está fechada para negociações. Conseqüentemente, essa situação propicia espaço para a argumentação, já que CD, ao aproximar as pessoas, quebra suas resistências e elas passam a ouvir o que é dito. CD objetiva a realização de um trabalho de formação de professores, em que os participantes interajam de forma colaborativa. Para tanto, é necessário que se quebrem resistências para a compreensão do trabalho.

Com a modalização deôntica, CD indica e direciona o que deve ser feito, em outras palavras, utiliza esses recursos lingüísticos ao prescrever as ações do professor em sala de aula.

Concluindo, CD utiliza, como suporte argumentativo, exemplos práticos através de relato interativo e modalizações, com a finalidade de convencer o grupo de professores a respeito de alguma questão em discussão.

É interessante comparar o uso de modalizações em dois momentos: na seqüência de turnos de CD apresentada no Quadro 23, e no recorte inteiro da reunião em 26/07/2001, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 24: Resumo do uso de modalizações por participantes na reunião em 26/07/2001

Participantes	Modalização Lógica	Modalização Deôntica	Modalização Apreciativa	Modalização Epistemológica	A gente
CD	14	21	-	4	9
CM	8	6	-	-	2
Ana	4	6	1	4	-
Andréa	7	8	-	4	4
Larissa	1	-	-	1	-
Laura	1	-	-	1	-
Pati	-	1	-	-	1
Regina	-	-	-	1	-
Número de ocorrências					

O Quadro 23 mostra CD com 14 modalizações deônticas em apenas 5 turnos. Por outro lado, o Quadro 24, mostra CD com 21 modalizações deônticas em 58 turnos²¹. Observa-se a força da argumentação marcada nesses últimos 5 turnos analisados.

²¹ Ver Quadro em Anexo 17 e 18.

Ao concluir essa seção de avaliação do trabalho realizado pelo professor, faz-se necessário destacar que, esse espaço para avaliação ocorreu e promoveu aprendizagem, devido à condução da discussão pelo formador. Em outras palavras, o trabalho realizado pelo formador centrou-se na organização e condução dos questionamentos durante a reunião. Ademais, seu trabalho se constitui uma tentativa de proporcionar colaboração com os professores para a auto-prescrição e a auto-avaliação, tornando-os autônomos.

Concluindo este capítulo de análise, verifica-se que nessas reuniões pedagógicas, o trabalho do formador se constitui pela linguagem conduzindo as interações, discussões e construção de conhecimentos, tanto os teóricos quanto os práticos. A linguagem do formador é fundamental para a realização de seu trabalho, pois é o objeto e o instrumento de ação desse profissional.

Considerações finais

Nesta seção final discuto como a presente pesquisa contribuiu para minha constituição profissional ao investigar meu trabalho como formador de professores de inglês para crianças. Examinar a formação no quadro do trabalho, levou-me a novo olhar para minhas ações na condução da elaboração do planejamento auto-prescrito e co-prescrito pelos professores e da avaliação do trabalho realizado pelo professor, que possibilitou espaços para a renormalização das prescrições.

Levou-me, também, a relacionar teoria e prática para examinar, cuidadosamente, o trabalho do formador quanto às escolhas de instrumentos para o trabalho com os professores, durante o planejamento, reuniões pedagógicas, condução do trabalho, forma de propiciar e conduzir a reflexão dando voz ao professor na discussão do trabalho auto-prescrito e co-prescrito, de forma a propiciar espaço para sua (re)construção de modo crítico colaborativo.

Nesse quadro, retomando o trabalho realizado, as reuniões pedagógicas e as sessões reflexivas foram espaços privilegiados em que os professores se responsabilizavam pela auto-prescrição e co-prescrição de ações possíveis através de um planejamento de aula. Esses encontros freqüentes, conduzidos pelo formador, possibilitaram uma retomada de conceitos científicos (teoria) e conceitos cotidianos (prática) pelo grupo de discussão de forma inseparável.

Para que essa inseparabilidade tivesse lugar, as discussões teóricas eram sempre acompanhadas de exemplos relatados e, quando necessário, por exemplos práticos de sala de aula e pelas prescrições de planejamento de aula feitas pelos professores. De forma complementar, as sessões reflexivas promoviam o espaço para a elaboração das auto-prescrições e co-prescrições dos professores.

O planejamento das aulas revelou-se um instrumento fundamental para a formação de professores neste estudo. Como já aponte, as discussões no grupo para sua construção possibilitaram aos professores a relação entre a parte teórica e a prática. A oportunidade de compreensão e de prescrição de sua própria ação aliada à percepção de aprendizagem e desenvolvimento promovida pelas reuniões

pedagógicas gerou um grande envolvimento dos participantes com o Projeto. Isso pode ser verificado pela presença constante dos professores aos encontros, fruto de uma necessidade da prática - construir o planejamento conjuntamente - , o que gerou um envolvimento por parte de todos com a proposta, bem como a conscientização de sua importância, utilidade e necessidade, propiciando, dessa maneira, a construção e continuidade do trabalho de formação.

Retomando o procedimento seguido ao analisar os dados e discutir os resultados verifiquei que o planejamento colaborativo propiciou a todos a oportunidade de participar de todos os passos de um processo: a) planejar e selecionar; b) trabalhar em grupos colaborativamente; c) dividir e realizar tarefas; e, d) (re)construir a prescrição de seu agir.

Dessa forma, os professores (re)planejaram, vivenciaram, ensinaram, aprenderam e refletiram o processo durante todos seus momentos nas reuniões pedagógicas e sessões reflexivas. Ao rever o trabalho realizado percebi que o trabalho desenvolvido revelava uma visão mais ampla de planejar, isto é, como uma ação que configura um trabalho prescrito pelo próprio professor e coletivo de trabalho, que passam a ter o poder, responsabilidade e comprometimento em auto-prescrever seu agir. O movimento de planejar colaborativamente foi organizado pelas dimensões de trabalho: prescrito, auto-prescrito, co-prescrito, realizado, avaliado, co-avaliado e auto-avaliado.

Foi interessante observar, nos dados, que as discussões nas reuniões sobre um determinado planejamento não tivessem sido o objetivo maior da interação. De fato, o foco foi promover espaço para questionamentos e dúvidas relacionados ao planejamento de cada um dos participantes e as discussões partiram de um ponto específico para uma discussão mais geral, procurando atender às necessidades do coletivo de trabalho. Nesse quadro, a análise da infraestrutura do texto "reunião", revelou resultados que mostraram sua organização e desenvolvimento marcados por um intenso trabalho do formador.

Também a análise do conteúdo temático revelou a necessidade sentida pelo formador de frequentemente retomar conceitos e explicações práticas para o esclarecimento dos professores, de forma a permitir a reflexão crítica dos participantes

sobre as auto-prescrições e co-prescrições, em busca de possíveis (re)construções. A distribuição de turnos permitiu visualizar a participação dos professores nos momentos de discussão e (re)construção do planejamento, revelando uma construção de conhecimento contínuo e significativo que se desenvolveu pelo trabalho do formador. Ao analisar o número de temas e turnos iniciados pelos participantes das reuniões focais, percebe-se que essas interações promoveram um local de colaboração e negociação em que os professores tiveram liberdade para participar.

A linguagem usada pelo formador de professores nas interações analisadas, revela as questões que apontei sobre a criação de espaço para a participação colaborativa e reflexiva de todos, pelo uso de vários tipos de discurso: relato interativo, discurso interativo e discurso misto com seqüências explicativa, descritiva de ação e argumentativa. Dentre esses discursos, verifica-se a constante utilização do relato interativo, por CD, para apresentar exemplos práticos aos professores. O uso desse tipo de discurso aproximou os profissionais com a exemplificação de fatos cotidianos, envolvendo-os na construção conjunta e colaborativa do planejamento de aula.

O relato interativo nessas reuniões pedagógicas também teve a função de argumento, ou seja, serviu de suporte para a argumentação e convencimento sobre a relevância do trabalho realizado com atividades sociais possíveis nas histórias infantis. Com a utilização do relato interativo, CD procurou convencer usando, freqüentemente, exemplos de possíveis ações dos professores e, de certa forma, prescrevendo seu agir e sua fala na sala de aula; orientando-os, assim, na direção de uma conclusão. Dessa forma, CD, com sua organização argumentativa, promoveu um espaço colaborativo crítico para a discussão e (re)construção conjunta de planejamento de aula.

Em linhas gerais, o trabalho do formador, na situação de trabalho descrita, se resumiu em:

- Escolher instrumentos para a formação de professores
- Organizar reuniões
- Conduzir as discussões

- Dar voz ao professor
- Explicar dúvidas teóricas
- Esclarecer dúvidas práticas
- Exemplificar a prática
- Conduzir o levantamento de atividades sociais possíveis
- Colaborar na prescrição e co-prescrição de atividades sociais e ações dos professores em sala de aula
- Colaborar na busca de soluções e sugestões para determinados impedimentos internos ou externos à realização do trabalho do professor
- Promover espaço para questionamentos e desenvolvimento dos professores
- Possibilitar a construção conjunta de planejamento, com espaços para a voz do professor nas prescrições realizadas por todos os participantes da interação
- Colaborar na organização do trabalho do professor

Com relação à situação de trabalho, os resultados revelaram as dificuldades que os professores enfrentaram para realizar suas ações e os impedimentos constantes que agiram no sentido de restringir o agir do professor. Assim, observei diferentes restrições internas e externas nas discussões do grupo, durante o processo de elaboração do planejamento auto-prescrito e co-prescrito pelos professores: (1) quanto à restrições externas: falta de recursos materiais na escola para desenvolvimento de determinada tarefa; (2) quanto à restrições internas: o tempo necessário na elaboração do planejamento para que os professores viabilizassem a realização do trabalho em sala de aula, ou seja, que organizassem o espaço para que viabilizasse aprendizagem e desenvolvimento.

Ao constatar as restrições, o grupo discutiu soluções possíveis para a renormalização do trabalho a ser realizado. É interessante observar a necessidade de renormalização mesmo durante o processo de elaboração das co-prescrições, promovida pela antecipação do agir do próprio professor. Os

professores retomaram o que foi feito, o que não foi feito e o que não funcionou (re)avaliando a realização de possíveis mudanças.

Houve também restrições para o desenvolvimento do trabalho do formador, embora diferente. Primeiramente, a instituição contratante solicitou uma redução da proposta inicial do projeto de formação apresentada. No primeiro momento de implantação do Projeto, alguns professores não compareciam as reuniões pedagógicas o que gerou um acúmulo de informações nos encontros individuais. A falta de professores na sessão reflexiva provocou uma quebra da continuidade do trabalho do formador, com conseqüências como o não planejamento de aula conforme combinado nas reuniões pedagógicas.

A rotatividade de alguns professores gerava sempre uma retomada da base teórica adotada para a formação de professores e para a realização do Projeto. Essas retomadas e discussões constantes promoviam a (re)construção do conhecimento dos participantes colaborando para o seu desenvolvimento. Nesses momentos, os professores mais experientes revelaram sua apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos trabalhados desde a implantação do Projeto.

É interessante verificar o desenvolvimento de alguns profissionais que passaram pelos papéis de novatos, experientes e monitores. A oportunidade promovida pelo espaço da reunião pedagógica e da elaboração do planejamento, dando voz ao professor, criou uma zona de construção em que os participantes pudessem construir sentidos; criando oportunidades de se (re)pensarem e tornarem-se autônomos, em outras palavras, criando espaço para que o professor exteriorizasse seu conhecimento contribuindo com os outros.

Embora os dados tenham revelado o engajamento e o envolvimento dos professores durante o trabalho de implantação e desenvolvimento do Projeto, acredito que sua organização poderia ter sido diferente para inclusive contornar os impedimentos no trabalho do formador. Por exemplo, havia a necessidade de uma constante retomada de determinados assuntos de caráter teórico e prático durante as reuniões pedagógicas devido à rotatividade de professores. Como o processo de formação contínua não podia parar para envolver os professores novos, as reuniões

acabavam sendo, às vezes, um pouco repetitivas devido à necessidade das retomadas.

Uma alternativa possível para essa restrição seria colocar os professores com papel de monitor para auxiliar os professores novatos. Para realização dessa alternativa, há a necessidade de um passo anterior, ou seja, atribuir o papel de monitor durante as reuniões aos professores experientes para que pudessem aprender na prática a atuar auxiliando o outro. Dessa maneira, o trabalho pode propiciar uma Zona de Construção (ZPD) em que processo de aprendizagem possibilita desenvolvimento e formação contínua profissional. Assim, os professores são preparados para trabalhar com os novatos, auxiliando-os na compreensão do Projeto em andamento e da perspectiva teórica que o embasa, com a possibilidade de serem, no futuro, possíveis coordenadores na escola em que atuam.

Aponto, agora, para outra possibilidade de desenvolvimento em trabalhos de formação. Como discutido na teoria, a reunião como uma seqüência dialogal possui uma fase de fechamento e de avaliação sobre o que foi discutido e/ou trabalhado. Esse espaço pode constituir-se como um locus de avaliação para os trabalhos do professor e do formador. Uma sugestão de avaliação do trabalho do professor pode ser introduzi-lo no campo da pesquisa, de modo que seja motivado a pesquisar sua prática e a apresentar os resultados, talvez em forma de pôsteres, colaborando para a construção de conhecimento do coletivo do trabalho.

Esse momento proporcionaria aprendizagem e desenvolvimento do professor-pesquisador e de todo o grupo no momento das discussões e questionamentos levantados. O resultado da avaliação do trabalho do professor é também uma avaliação do trabalho do formador e pode soar como uma prestação de contas aos responsáveis pela instituição escolar. Todavia, se considerarmos o professor e o formador como profissionais da educação em uma situação de trabalho, estes passam a ter direitos e deveres, entre eles mostrar que seu trabalho dá resultados positivos. Caso os resultados sejam negativos, configura-se uma situação de análise, discussão e reconstrução da compreensão da teoria e da prática.

Para finalizar quero, ainda, salientar que a avaliação do trabalho do professor no Projeto era contínua, ou seja, em todas as reuniões pedagógicas e sessões reflexivas havia espaço para discussão de situações do dia a dia da sala de aula trazidas pelos professores. Com relatos informais, o grupo expunha sua prática promovendo a visualização do desenvolvimento do próprio processo de aprendizagem e do crescimento profissional.

Entretanto, acredito que haja necessidade de uma formalização desses resultados de modo que não sejam apenas orais. Uma apresentação mais formalizada permitiria que as situações apresentadas fossem discutidas e que promovessem desafios aos professores colocando-os em busca das respostas através da pesquisa.

A condução desta pesquisa permitiu-me entender o complexo trabalho do professor que vai desde a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos é mediada por um trabalho conjunto colaborativo de concepção, organização e discussão sobre as possíveis ações a serem realizadas, para que aprendizagem e desenvolvimento tenham lugar, bem como o espaço de mediação em que o formador atua, intervindo para auxiliar na organização do trabalho do professor.

Referências bibliográficas

- ADAM, J.M. (1992). *Lês textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- APEOESP - Caderno de Formação n;10-Planejamento. Publicação da Apeosp (Sindicato dos Professores do ensino Oficial do Estado de São Paulo, janeiro de 2001).
- AMIGUES, R. (2004). *Pour une approche ergonomique de l'activité de travail*. Palestra ministrada no LAEL-PUCSP de 11/03/2004 a 19/03/2004. Intérpretes: Anna Rachel Machado, Beth Brait, Eliane Lousada e M. Cecília Pérez Souza-e-Silva. Transcrição de Marina Gonçalves Buzzo
- BAKHTIN, M. (1952). O problema dos gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BREDO, E. & FEINBERG, W. (1982). The Positivist Approach to Social and Educational Research.
- BRONCKART, J.P. (2004). *Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ?* – Mimeo.
- BRONCKART, J.P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997.
- CLOT, Y. (2004). *Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas*. Curso ministrado no LAEL-PUCSP de 20/09/2004 a 27/09/2004. Transcrição de Marina Gonçalves Buzzo.
- _____ (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- COLE, M e Knowles, J.G. (1993). *Teacher development partnership research: a focus on methods and issues*. American Educational Research Journal, v.30, nº 3.
- DAMIANOVIC, M.C.C.C.L. (2004). A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva. Tese de doutorado, PUC/SP.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (2004). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na*

- escola. Mercado de Letras. São Paulo. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.
- DOLZ, J & SCHNEUWLY (1998). *Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- FAÏTA, D. (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: A.R. MACHADO (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, Londrina, EDUEL. Pp. 55-80.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre, Artmed.
- FULLAN, M. (1996). *Turning systematic thinking on its head*. *Phi Delta Kappan*, February (420-423).
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.
- FREIRE, M. & all. (1997). *Avaliação e planejamento a prática educativa em questão*. Espaço Pedagógico, SP.
- GANDIN, D. & GANDIN, L.A. (2001). *Temas para em que projeto político-pedagógico*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.
- GANDIN, D. (2001). *Escola e transformação social*. 7ª, Petrópolis: Vozes.
- GERVAI, S.M.S. (1996). *Formação de Professores no contexto de uma escola de línguas*. Dissertação de mestrado, PUC-SP.
- GITLIN, A; OGAWA, R. T. & ROSE, E. (1984). Supervision, reflection and understanding: a case for horizontal evaluation. *Journal of Teacher Education* 35 (3). Goodman, J. 1984. *Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis*. *Interchange* 15(3). The Ontario Institute for Studies in Education.
- GIROUX, H. A. (1999). *Cruzando as Fronteiras do discurso Educacional*. Porto Alegre: Artmed . Tradução: Magda França Lopes.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 vol., Paris, Fayard.
- JOHN-STEINER E SOUBERMAN (1991) Posfácio. In: Vygotsky, L.S. (1991/1930). *A formação social da mente*. Martins Fontes, SP.
- KEBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *Les interactions verbales*. Paris, Masson & Armand Colin, tomos I e II.

- KINCHELOE, J. L. (1993). *A Formação do professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed. Tradução: Nize Maria Campos Pellanda (1997)
- KEMMIS, S. (1987). Critical reflection. In: Widdén, M.F & Andrews, I. (ors.) (1987). *Staff development for school improvement: a focus on the teacher*. Nova York: The Falmer Press.
- KONDER, L. (1998). *Marx – vida e obra*. Cromosete editora.
- LACOSTE, M. (1995). Paroles, activité, situation. In Boutet, J. *Paroles au travail*. Paris, L'Harmattan.
- LEONTIEV, A. (1979). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros horizonte.
- LIBERALI, F.C. (2005). *Formação crítica de educadores : algumas questões fundamentais*. (Mimeo).
- _____ (2003). *Reuniões pedagógicas: uma abordagem lingüista aplicada*. Palestra ministrada na escola Emillie Villeneuve em 20/01/2003. Disponível em arquivo.
- _____ (2002). Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (org). *Trajetória na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora Uel.
- _____ (2000 a). *Argumentative processes in critical reflection*. The ESPecialist, v. 21, nº 1, pp.69-85.
- _____ (2000 b). *Developing argumentative processes for critical reflection*. Research Sig And Teacher Development SIG Special Joint Issue, Leuven, Jun/00, pp 62-66.
- _____ (1999). *O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica*. Tese de doutorado não publicada. PUC/SP.
- _____ (1994). *O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor*. Dissertação de mestrado. PUC-SP.
- LIBERALI, F.C. & ZYNGIER. (2000). *Caderno de reflexões – para os orientadores e monitores do Clac*. Faculdade de Letra / UFRJ. Rio de Janeiro.
- LOUSADA, E. G. (2004b). Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: A.R. MACHADO (org.). O

- ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, Londrina, EDUEL.
- MACHADO, A. R. & all. (2004). Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: *Caleidoscópio / Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. V.2, n.2 (dez.2004). São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- MACHADO, A.R. (2003). Análise de linguagem/trabalho educacional e de suas relações. Projeto de Pesquisa aprovado e subsidiado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC/SP. São Paulo
- _____ (2001). Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *D.E.L.T.A*, v. 10, nº 1, pp 137-147.
- _____ (2000). *Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de texto na universidade*. *D.E.L.T.A*, v. 16, nº 1, pp1-26.
- _____ (1998). *Pelas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais d Língua Portuguesa: a construção conjunta de uma seqüência didática centrada em um gênero*. (mimeo).
- MACHADO, A.R. e MAGALHÃES, M.C.C. (2002). A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de nova situação de trabalho a ser desvelada. In: M.C.P. DE SOUZA E SILVA e D. FAÍTA (orgs.), *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, p. 41-45.
- MACHADO, A.R. & MAGALHÃES, M.C.C. (1998). *Proposta de Assessoria para o ensino de leitura e produção de textos para a Universidade de Mogi das Cruzes: Aprimoramento docente e Planejamento de oficinas*. São Paulo: Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem. (mimeo).
- MCLAREN, P. (1997). *Multiculturalismo Revolucionário pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed Tradução: Marcia Moraes e Roberto Cataldo Costa (2000).

- MCLAREN, P. e Giroux, H. (1997). Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, pp.25-49. Tradução: Marcia Moraes e Roberto Cataldo Costa (2000).
- MAGALHÃES. M.C.C. 2004. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: M.C.C. MAGALHÃES (org.), *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, Mercado de Letras, p. 59-86.
- _____ (2002 a). “O professor de línguas como pesquisador de sua ação. A pesquisa colaborativa”, in: GIMENEZ, T. (org). *Trajetória na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL. pp. 33-50.
- _____ (2002). 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.
- _____ (2001). “Narrative and argument in teachers and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action”, IN: Hedegaard, M (org.) *Learning in classrooms: a cultural-historical approach*. Aarhus: Aarhus University press, pp 352-369.
- _____ (1999). “La formation continue des enseignants: la séance de reflexion comme espace de negociation entre enseignants”. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education de la FAPSE*, v.91, pp191-214. Genebra.
- _____ (1998). Projetos de formação de educadores para uma prática crítica. *The ESPECIALIST* v.19, nº 2. São Paulo: Educ-PUC-SP.
- _____ (1996 a). “Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas. foco na formação do professor”. *The ESPECIALIST*. v.17, nº1, pp. 1-18. São Paulo: Educ-PUC-SP.
- _____ (1996). Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Lingüística Aplicada*. **30**:57-70.
- _____ (1994). “Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor”: in *Trabalhos em Lingüística Aplicada* no. 23., Campinas: UNICAMP-IEL, pp.71-78.

- _____ (1992b). A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. PUC-SP em 4e 6/11/92.
- _____ (1990). A study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students. Tese de doutorado, Virginia Polytechnic Institute and State University, VA, USA.
- MAGALHÃES, M.C.C. e MACHADO, A. R. (2001). Managing risk and uncertainty in a university learning setting. Apresentado no Congresso Cultures of Learning: Risk, Uncertainty and Education. England, Universidade de Bristol.
- MARX, Karl. (1988). *O Capital – crítica de economia política*. Vol.1, tomo 1, São Paulo, Nova Cultural. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe.
- MIRANDA, A .V. (2003). Ensino de inglês para crianças: a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento. Dissertação de mestrado. PUC-SP.
- NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. (2002). *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. São Paulo, Edições Loyola.
- NININ, M.O.G. (2002). *Instrumentos Investigativos na Formação Contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-LAEL.
- NOUROUDINE, A. (2002). A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: Souza-e-Silva, M.C.P. e Faïta, D. (orgs.) (2002). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Editora Cortez.
- OTT, M. (1984). Planejamento de aula: do circunstancial ao participativo. In: Planejamento e Participação – Revista de Educação de AEC, nº 54, Brasília, AEC.
- PASQUIER, G. & DOLZ, J. (1996). *Un decálogo para enseñar a escribir*. Cultura Y Educación, 2: 31- 41.
- _____ (1994). Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: LANG, Peter (1993). *Les Interactions Lecture – écriture*. (texto traduzido por Roxane H.R. Rojo, LAEL/PUC-SP).

- PÉREZ GOMÉZ, A. (1998). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed. Tradução: Ernani Rosa (2001).
- POLIFEMI, M.C. (1998). Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar trabalhando. Dissertação de mestrado, PUC-SP.
- RAMOS, S.T.M. (2003). As ações da reflexão crítica na atividade sessão reflexiva. Dissertação de mestrado, PUC-SP.
- ROCHA, D.; DAHER, M. Del C.F. & SANT'ANNA, V.L. DE A . (2002). Produtividade das investigações sobre o trabalho. In: Maria Cecília Pérez de Souza e Silva & Daniel Faïta. Orgs (2002). *Linguagem e Trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez: 77-92.
- ROMERO, T. (1998). *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de Doutorado. PUC-SP.
- SAUJAT, F. (2004). O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. 3-34.
- SAUJAT, F. (2002). *Ergonomia de l'activité enseignante et developpment de l'expérience professionnelle*, Thèse pour le doctorat em Sciences de l'Education.
- SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras. São Paulo. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.
- _____ (1991). Genres er Types des Discours: Considérations Psychologiques et Ontogénétiques. In: REUTER (eds). (1994). *Les Interactions Lecture-Écriture* Bern: Peter Lang.
- _____ (1988). *Le Language escrit chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1987). La planification langagière chez l'enfant. *Revue suisse de psychologie pure et appliquée*, 46, 46-54.
- SCHÖN, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA (org.), *Os Professores e sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, p. 77-92.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.

- SCHWARTZ, Y. (2003). "Le langage en travail". In: Schwartz, Y. & Durrive, L. (org). *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humains*. Toulouse, Octarès. Trad. Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha.
- _____ (1992). *C'est compliqué, activité symbolique et exterritorialité*. In: Daniellou, F. *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse, Octarès.
- _____ (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*, PUF, "Le travail humain", Paris.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- SILVA, A. (1997). *Era uma vez... O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. Dissertação de mestrado. PUC-SP.
- SMYTH, J. (1992). *Teachers' work and the politics of reflection*. American educational Research Journal, vol. 29, no. 2, pp. 267-300.
- _____ (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 40(2):2-9
- SOUZA E SILVA, M.C.P. (2003). O ensino como trabalho - o professor como trabalhador. In: *Cadernos de estudos lingüísticos*, nº 43, junho de 2003. Campinas, Unicamp, IEL.
- TAYLOR, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*.
- VASCONCELLOS, C.S. (2002). *Planejamento-projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo, Liberdade.
- VYGOTSKY, L.S. (1926/2003). *Psicologia Pedagógica*. Artmed, Porto Alegre. Tradução: Claudia Schilling (2003).
- _____ (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987/1993.
- _____ (1930a). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- ZEICHNER, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa.

- ZEICHNER, K.M. & LISTON, D. (1987a). *Teaching teachers to reflect*. Harvard Educational Review 57(1).
- _____ (1987b). *Critical pedagogy and teacher education*. Journal of Education 169(3).

ANEXOS**ANEXO 1 - PROPOSTA DE CONSULTORIA PEDAGÓGICA PARA ESCOLA CONTRATANTE****PROPOSTA DE CONSULTORIA PEDAGÓGICA**

Coordenação do projeto: XXXXX

Objetivo

- ◆ Desenvolver planejamentos (projetos, seleção de material, calendário, avaliações)
- ◆ Organizar eventos para pais de alunos
- ◆ Organizar reuniões pedagógicas e workshops
- ◆ Entrevistar candidatos
- ◆ Formação de professores (novos e experientes)
- ◆ Organizar reuniões de pais
- ◆ Observar e avaliar aulas

Atividades

Atividade	Freqüência	Duração
Reuniões/workshops	Mensais	2 horas
Treinamento de novos professores	Semestrais	30 horas
Entrevistas para novos professores	Semestrais	10 horas
Observações de aulas	Bimestrais	10 horas (1h/prof)
Acompanhamento	Quinzenais	2 horas – internet
Reuniões individuais	Mensais	10 horas (1h/prof)
Planejamento	Bimestral	110 horas (10h/nível)
Eventos para pais	Anuais	82 horas (2h/turma)
Reuniões com pais	Bimestrais	45 horas (1,5h por +/- 45)

OBS:

1. Consideramos 4 bimestres por ano;
2. Não haverá atividades nos meses de janeiro e dezembro.

Equipe da XXX para este projeto:

- ◆ Professora Doutora CD Coelho Liberali
- ◆ Professora CM Shimoura
- ◆ Professora X
- ◆ Professora X

Valores Envolvidos

◆ R\$ \$\$\$\$\$\$ por semestre.

Forma de Pagamento

Pagamentos mensais em todo dia 15 no valor de R\$ \$\$\$\$\$\$ (xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx).

Atividade	Frequência	Duração	Horas/SEM
Reuniões/workshops	Mensais	2 horas	10
Treinamento de novos profe	Semestrais	30 horas	30
Entrevistas para novos profe	Semestrais	10 horas	10
Observações de aulas	Bimestrais	10 horas (1h/prof)	20
Acompanhamento	Quinzenais	2 horas – internet	20
Reuniões individuais	Mensais	10 horas (1h/prof)	50
Planejamento	Bimestral	110 horas (10h/nível)	220
Eventos para pais	Anuais	82 horas (2h/turma)	42

ANEXO 2 - CARTA ENVIADA AOS PAIS ESCLARECENDO A NOVA FORMA DE TRABALHO

São Paulo, junho de 2001.

Senhores Pais,

Neste ano durante as aulas de inglês estaremos trabalhando com 4 contos de fada, onde através dos quais as crianças serão levadas a trabalhar com conteúdos e situações sociais do universo infantil.

Estaremos buscando a ampliação da percepção das crianças para que observem que as pessoas que as cercam também vivem situações variadas e possuem sentimentos variados, e estes são expressos á medida em que vivenciam situações ocorridas ao longo de suas vidas. Juntamente a isso, estaremos introduzindo o vocabulário e expressões adequadas a cada situação.

O trabalho será dividido em etapas que serão:

- Brincadeiras que envolvam a expressão corporal
- Dramatização dos contos de fada
- Discussão da ação dos personagens

- Identificação dos personagens
- Manuseio dos livros
- Recontagem das histórias lidas oralmente e para registro.
- Reprodução de figuras encontradas nas ilustrações dos contos de fada
- Criação de novas histórias
- Organização e vivência de situações típicas da história e do universo da criança.

O trabalho com contos de fada é desafiador, pois transcreve as concepções de realidade tratando de valores de diferentes povos que se conservam sempre atuais. A leitura dos contos leva ao raciocínio e ao entendimento da lógica embutida no mesmo, permite desenvolver a narrativa de fatos, concentração e incentiva o gosto pela leitura. Além do que fazem parte do universo infantil o que ajuda a aproxima-los da língua inglesa.

Teremos como objetivos específicos trabalhar:

- Existência de personagens
- Descrição do local e personagens
- Conflito da história
- Como o conflito foi solucionado
- Explorar a atividade social que a história promove
- Relatar a solução
- Vocabulário específico

Com isso teremos um curso de inglês lúdico, cheio de atividades interessantes e que, ao mesmo tempo, estará desenvolvendo a relação da criança com a língua estrangeira de uma forma natural e significativa.

Contamos com a colaboração dos Senhores no sentido de incentivarem as atividades enviando sempre que solicitado algum material extra.

Equipe Pedagógica

Escola

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA

Questionário para entrevista

A. Informações pessoais

1. Nome
2. Idade
3. Qual a sua formação?

4. Onde se formou?
5. Quando se formou?
6. Qual a sua formação em inglês?
7. Há quanto tempo dá aula de inglês?
8. Onde já deu aulas de inglês?
9. Para que faixa etária?
10. Por quê você dá aulas de inglês?

B. Práticas pedagógicas anteriores ao início do trabalho conjunto

1. Antes do trabalho com contos de fadas, com qual material você dava aulas para crianças?
2. Qual era o seu objetivo ao preparar as aulas? Por quê?
3. Qual era o papel do aluno nas suas aulas? E do professor?
4. Como você trabalhava a parte teórica? Qual era o objetivo desta perspectiva?
5. Como você trabalhava a parte prática?
6. Qual a importância da teoria na sua prática naquele momento?

C. Práticas pedagógicas com o início do trabalho conjunto

1. Atualmente com o trabalho com contos de fada, que material você usa para dar aulas para crianças?
2. Qual é o seu objetivo ao preparar as aulas? Por quê?
3. Qual é o papel do aluno nas suas aulas dentro desta perspectiva? E do professor?
4. Como é trabalhada a parte teórica? Qual é o objetivo desta perspectiva?
5. Como é trabalhada a parte prática?
6. Como você avalia todo este processo de ensino/aprendizagem proposto atualmente?
7. Como você se sentiu ou se sente durante todo este processo?
8. Na sua opinião, qual a importância das reuniões pedagógicas? Por quê?
9. Qual a sua opinião sobre o planejamento do curso, das aulas e atividades? Como você se sente nestes momentos? Qual o seu papel?
10. Dentro desta perspectiva de trabalho atual, você acredita estar se desenvolvendo como profissional? De que maneira isto ocorre?

ANEXO 4 – TEXTO ORIGINAL DA HISTÓRIA INFANTIL “THE BIG PANCAKE”

A história: “The Big Pancake”

Topsy and Tim (2000). The Big Pancake. Ladybird, Favorite Tales.

“Once upon a time, there was a mother who had seven little boys – seven hungry, little boys. One day, the mother began to make a very big pancake for her seven, hungry, little boys. She took flour, salt, eggs and butter, and mixed a batter. Then she melted some butter in her biggest frying-pan. Then the mother

poured the batter into the big frying-pan. It made a very big pancake – a huge pancake – to feed seven, hungry, little boys. The seven little boys watched the pancake as it cooked.

“We are hungry,” they said. “Is the pancake ready yet?”

“Is it ready to eat?” asked the seven little boys.

“Oh, no!” said their mother. “I must toss it yet. I must toss it up in the air, to turn it over, so that the other side will turn golden. Then it will be ready!”

“Oh dear!” thought the pancake. “I must not wait until my other side is golden or I shall be all eaten up by seven, hungry, little boys. And that will be the end of me!”

“I will run away,” thought the pancake. “Yes, I will run right away from seven, hungry, little boys.”

The mother took the frying-pan in both hands and tossed the pancake high in the air. Then she held out the frying-pan ready to catch the pancake as it turned in the air.

“Oh, no, you don’t!” said the pancake to itself.

It gave a flip in the air, missed the frying-pan and landed on the floor. Then, with one side golden and the other side pale, it rolled away on its edge, like a very big penny. The pancake rolled out of the door and away down the road.

“Stop!” shouted the mother, with her frying-pan still in her hand.

“Stop!” she shouted, as she ran after the pancake.

Faster and faster rolled the pancake, away down the road. The seven, hungry, little boys ran down the road behind their mother.

“Stop!” they shouted. “We want to eat you!”

“Oh, no!” said the pancake as it rolled on, faster and faster. “I don’t want to be eaten by seven, hungry, little boys.”

Soon the pancake passed a man. “Stop!” shouted the man. “You look like a delicious pancake. Please let me eat you.”

“Oh, no!” said the pancake. “I don’t want to be eaten. A mother couldn’t catch me. Seven little boys couldn’t catch me. And I won’t let you catch me!”

Then the pancake rolled on, faster and faster. The man joined in behind the seven, hungry, little boys and the mother. And they all ran after the big pancake.

Soon the pancake passed a cat.

“Stop!” shouted the cat. “You look like a delicious pancake. Please let me eat you.” “Oh, no!” said the pancake.

“I don’t want to be eaten. A mother couldn’t catch me. Seven little boys couldn’t catch me. A man couldn’t catch me. And I won’t let you catch me!”

Then the pancake rolled on, faster and faster. The cat joined in behind the man and the seven, hungry, little boys and the mother. And they all ran after the big pancake. Soon the pancake passed a cock.

“Stop!” shouted the cock. “You look like a delicious pancake. Please let me eat you.” “Oh, no!” said the pancake.

“I don’t want to be eaten. A mother couldn’t catch me. Seven little boys couldn’t catch me. A man couldn’t catch me. A cat couldn’t catch me. And I won’t let you catch me!”

Then the pancake rolled on, faster and faster. The cock joined in behind the cat and the man and the seven, hungry, little boys and the mother. And they all ran after the big pancake. Soon the pancake passed a duck.

“Stop!” shouted the duck. “You look like a delicious pancake. Please let me eat you.”

“Oh, no!” said the pancake. “I don’t want to be eaten. A mother couldn’t catch me. Seven little boys couldn’t catch me. A man couldn’t catch me. A cat couldn’t catch me. A cock couldn’t catch me. And I won’t let you catch me!”

Then the pancake rolled on, faster and faster. The duck joined in behind the cock and the cat and the man and the seven, hungry, little boys and the mother. And they all ran after the big pancake. Soon the pancake passed a cow.

“Stop!” shouted the cow. “You look like a delicious pancake. Please let me eat you.”

“Oh, no!” said the pancake. “I don’t want to be eaten. A mother couldn’t catch me. Seven little boys couldn’t catch me. A man couldn’t catch me. A cat couldn’t catch me. A cock couldn’t catch me. A duck couldn’t catch me. And I won’t let you catch me!”

Then the pancake rolled on, faster and faster. The cow joined in behind the duck and the cock and the cat and the man and the seven, hungry, little boys and the mother. And they all ran after the big pancake. Soon the pancake passed a pig.

“Where are you going in such a hurry?” asked the pig.

"I am running away from a mother, seven, hungry, little boys, a man, a cat, a cock, a duck, and a cow," said the big pancake. "They all want to eat me, and I don't want to be eaten up."

"Of course you don't want to be eaten up!" said the pig, as he ran along beside the pancake. "I never heard of such a thing!"

Soon the pancake and the pig came to a river.

"Now, what am I going to do?" the pancake asked the pig. "I can't swim!"

"But I can swim!" said the pig. "You get onto my snout and I'll take you across the river."

So the pancake rolled onto the pig's snout. Then the pig opened his mouth and gobbled up the pancake. And it was a delicious pancake. That was the end of the big pancake. So the mother and the seven, hungry, little boys and the man and the cat and the cock and the duck and the cow never did catch the big pancake!"

ANEXO 5 – RESUMO EM PORTUGUÊS DA HISTÓRIA "THE BIG PANCAKE"

"Era uma vez uma mãe e seus sete filhos famintos. Um dia a mãe misturou farinha, sal, ovos e manteiga e colocou a massa em sua maior frigideira e fez uma enorme panqueca para alimentar seus sete filhos famintos. As crianças observavam a panqueca enquanto estava sendo preparada. Perguntaram se já estava pronta, pois estavam com fome. A mãe respondeu que ainda tinha de virar a panqueca para ficar tostada dos dois lados. A panqueca, por sua vez, pensou que não poderia esperar até ficar tostada dos dois lados ou seria comida pelos sete meninos famintos e decidiu fugir para bem longe. Pulou da frigideira e rolou para fora da casa em direção à estrada. A mãe e seus sete filhos gritaram para que ela parasse. A panqueca respondeu que não pararia, pois não queria ser comida por eles".

No caminho, a panqueca encontrou um homem que gritou para que parasse, dizendo-lhe que parecia deliciosa e que queria comê-la. A panqueca rolou, mais e mais rápido, estrada abaixo. Perseguindo a panqueca, vinham a mãe, seus sete filhos famintos e o homem que se juntara a eles.

A panqueca encontrou um gato (repetição do trecho anterior);

encontrou um galo (repetição do trecho anterior);

encontrou um pato (repetição do trecho anterior);

encontrou uma vaca (repetição do trecho anterior);

encontrou um porco que lhe perguntou para onde ia com tanta pressa. A panqueca explicou que estava sendo perseguida por várias pessoas e animais que queriam comê-la. O porco lhe disse que não queria comê-la e começou a caminhar a seu lado até que se aproximaram de um rio. A panqueca se apavorou dizendo que não sabia nadar. O porco se ofereceu para ajudá-la a atravessar o rio. Ao rolar para cima do porco para atravessar o rio, a panqueca caiu em sua enorme boca e acabou sendo engolida por ele."

(Tradução livre)

ANEXO 6 – PLANEJAMENTO FEITO PELA PROFESSORA ANA E DISCUTIDO EM REUNIÃO DE 26.07.2001– HISTÓRIA “THE BIG PANCAKE”

Planejamento de aula: “The Big Pancake”

Atividade social:

- fazer uma panqueca (aula de culinária – como fazer, os ingredientes, etc.)
- “pega-panqueca” (pega-pega)
- “hot-pancake”

Conhecimento textual:

- receitas
- regras do jogo

Conhecimento sistêmico (vocabulário, gramática, funções, pronome):

Food vocabulary: pancake, egg, flour, milk

Feeling: hungry, thirsty

Animals: cat, cock, duck, cow, pig

Family: mother, boys, sons

Numbers: 1-7

Grammar:

- couldn't
- won't
- imperative: “Toss it!”, “Please, Mum!”, “Stop! I'd like to eat you!”, “I don't want to be eaten!”

ANEXO 7 – Algumas atividades para a história “The Big pancake” elaboradas pela professora Ana depois da discussão em reunião de 26.07.2001

Atividade 1	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Tipo de interação	Tempo
Brincadeira: variação do “One potato, two potatoes”	Contar os números 1 a 7	<ul style="list-style-type: none"> - numbers: 1-7 - vocabulary - pancake - more 	- em círculo, as crianças colocam as mãos fechadas para a frente. A professora vai batendo a mão das crianças como na brincadeira “Lá em cima do piano tem um copo de veneno...” – só que em inglês seria: “One pancake, two pancakes, three pancakes...” – a última	<ul style="list-style-type: none"> - st-st - te-st 	+ou- 7 minutes

			criança vai começar a brincadeira		
--	--	--	-----------------------------------	--	--

Atividade 2	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Tipo de interação	Tempo
Aula de culinária “fazer uma panqueca”	- trabalhar “speaking” e interação entre as crianças	- vocabulário e construção de frases: “Let’s make a pancake”; “crack the eggs”; “measure the milk”; weight the flour”; “mix all together”	- contra as crianças sobre a atividade que vai ser realizada. - Conversar sobre como fazer uma receita - Trabalhar o vocabulário à medida que for fazendo a atividade com as crianças - Usar o maior numero possível de estruturas em inglês com elas	- grupal	+ ou – 1 hora

Atividade 3	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Tipo de interação	Tempo
Finger puppet	- trabalhar “speaking” através da dramatização de uma cena da história	- vai depender em que parte da história você vai trabalhar. - Foco no vocabulário e na construção gramatical	- contar a parte da história - explicar a atividade a ser feita - distribuir pequenos pedaços de papel. Eles desenham os personagens da história - recortar as personagens - dramatizar a história através de finger puppets	- grupal	+ ou – 30 minutes

ANEXO 8 -TRABALHO REALIZADO PELA PROFESSORA ANA EM SALA DE AULA – ATIVIDADE SOCIAL “FAZER COMPRAS EM UMA LIVRARIA”, HISTÓRIA “A BELA E A FERA” – 25.09.2001

Esta aula ocorreu no dia 25 de setembro de 2001 no período da tarde em uma sala de aula de uma escola de ensino infantil e fundamental da cidade de São Paulo. Havia quatorze crianças de sete e oito anos sentadas no chão em círculo junto com a professora Ana. A história trabalhada foi “The Beauty and the Beast”. A professora perguntou se todos lembravam da atividade da “bookshop”. As crianças disseram que sim e a professora disse que fariam aquela atividade novamente. A professora pegou uma pilha de livros e gibis que as crianças haviam trazido de casa há um mês. Espalhou-os pelo chão dizendo as crianças que elas iriam comprar livros e/ou gibis. As crianças olharam todos os

livros espalhados no chão e formam comentando entre si os que já haviam lido ou conheciam. A professora estabeleceu uma regra para a atividade: algumas crianças seriam o “bookseller” e outras os compradores, depois os papéis seriam invertidos. A professora pergunta quem quer ser o que. Muitas crianças querem ser o “bookseller”. A professora perguntou: “Quando a gente chega na “bookshop”, o que o “bookseller” diz pra gente?”. As crianças responderam: “Hello! Hi!”. A professora fez a pergunta novamente: “O que o “bookseller” fala? – cumprimenta e...?”. Uma menina disse: “I’d like to buy a book.”. A professora disse a ela: “Esse não é agora.”. Como as crianças não lembraram, a professora deu a resposta: “Oferece ajuda: Can I help you?”. Elas repetiam tudo o que a professora falava. “Que mais ele pergunta?”, continuou a professora. As crianças responderam: “How much is it?”. A professora comentou: “aí o “bookseller” diz o preço”. A professora pediu para formarem duplas, muitas crianças queriam ser as primeiras. Uma dupla iniciou a atividade e a professora pediu a todos: “Look, listen and be quiet!”. As crianças praticaram a atividade. Quando não lembravam de algo, a professora ou algum outro aluno ajudava dando dicas para continuarem o diálogo. A criança escolheu o livro que queria comprar e depois de sua encenação, ficou vendo o livro. Ao final da atividade, a professora devolveu os livros perguntando: “Whose book is this?” e algumas crianças começam a fazer o mesmo, isto é, pegavam os livros e perguntavam “Whose book is this?”. Ao final da atividade, a professora pediu para que fizessem um círculo novamente.

ANEXO 9 - PLANO GERAL DO TRABALHO REALIZADO PELA PROFESSORA ANA EM SALA DE AULA – HISTÓRIA “THE BIG PANCAKE” - 17.08.2001

01	A professora perguntou as crianças o que era uma panqueca, como elas não sabiam, ela explicou que era uma comida e mostrou o desenho de uma panqueca que era a personagem da história a ser contada pela primeira vez. Essa discussão foi feita em português.
02	A professora fez um breve resumo da história em português.
03	Ela avisou as crianças que contaria uma história e que elas tinham de prestar atenção em quem eram e quantas eram as personagens, e o que de surpreendente aconteceria no final. Essa discussão foi feita em português.
04	Ela contou a história toda em inglês trocando as vozes para cada personagem, reproduzindo os sons dos animais, mostrando as personagens (fantoques e brinquedos) de acordo com a seqüência que apareceram na história.
05	As crianças interagiram durante o contar, fazendo perguntas, comentários breves ou interrompendo querendo pegar algum dos brinquedos usados para contar.
06	Ao término da história, a professora retomou as perguntas feitas inicialmente as crianças e mostrou as personagens as crianças novamente.
07	A professora distribuiu uma folha de papel para cada criança e pediu para que escolhessem a personagem que mais gostaram, podendo naquele momento pegar os brinquedos, e a desenhassem.

Anexo 10: Resumo do conteúdo temático da reunião em 26/07/2001 com 21 temas

Responsável pela	Seqüência	

introdução do tema	temática	Tema
CD	1	Introdução da reunião
Andréa	2	Atividade contar uma história em inglês
CD	3	Discussão sobre as dificuldades, estratégias ao contar história
CD	4	Discussão sobre as atividades sociais presentes nas histórias
CD	5	Apresentação da segunda parte da reunião
CM	6	Discussão sobre o planejamento de aulas feito pelos professores
Ana	7	Relato e discussão sobre o planejamento da professora Ana
CD	8	Discussão sobre o gênero regras do jogo e definição do conceito de atividade social
CM	9	Exemplificação de outras histórias
Andréa	10	Discussão sobre o tempo necessário para organização do trabalho do professor
CM	11	Retomada da discussão dos planejamentos feitos pelos professores
Andréa	12	Relato e discussão sobre o planejamento da professora Andréa
CD	13	Retomada da atividade contar uma história em inglês
Larissa	14	Atividade contar uma história em inglês
CD	15	Retomada da discussão sobre a definição do conceito atividade social
Mariana	16	Relato sobre seu trabalho com os alunos
CD	17	Sugestão de trabalho com o conhecimento sistêmico
CD	18	Explicação dos objetivos da atividade a ser apresentada
CM	19	Apresentação, aplicação e análise da atividade
CD	20	Tarefa para os professores
CM	21	Negociação do agendamento de reuniões para o 2º semestre

ANEXO 11 - Resumo do conteúdo temático da reunião em 05/11/2001 com 41 temas

Responsável pela introdução do tema	Seqüência temática	Tema
CM	1	Apresentação do contexto do trecho de aula vídeo gravado a ser exibido
Andréa	2	Questionamento sobre o descrever a atividade
Andréa	3	Discussão de projeto de mestrado
CM	4	Exibição do trecho de aula vídeo gravado
Pati	5	Questionamento sobre o entendimento das crianças quando a história é contada toda em inglês
Andréa	6	Apresentação de um caso como exemplo

CD	7	Discussão sobre o uso de estratégias na língua materna pelas crianças para entendimento do que é dito
CD	8	Retomada do objetivo da reunião
Pati	9	Discussão sobre a dificuldade de interação com crianças pequenas ao observar a aula vídeo gravada
CD	10	Retomada da discussão sobre o trecho de aula exibido
Andréa	11	Descrição passo a passo da aula exibida: professora faz perguntas em português; dá duas tarefas para as crianças antes de começar a contar; não usa o livro e sim bonecos.
Regina	12	Discussão da vantagem do trabalho com puppets, “acaba ficando mais na cabeça”
Regina	13	Discussão da relação do evento exibido com sua prática e tira dúvidas
CM	14	Questionamento sobre quem trabalhou com a história em foco
CM	15	Relato do trabalho realizado por Ana
CD	16	Uso de menos personagens devido ao tempo de atenção das crianças, cada dia pode ser acrescentada uma personagem
CD	17	Flexibilidade em sala de aula para mudar as atividade em andamento, sugere uma versão reduzida da história ao ser contada pela 1ª vez, se o grupo está participando, acrescenta-se mais detalhes, caso contrário, ir logo ao fechamento da história
CD	18	Relato de um exemplo de uma história “Ugly Duckling” – verificar quais os eventos mais importantes e contar na 1ª vez, ao recontar em outras aulas, acrescentar outros detalhes sempre deixando as crianças curiosas
Andréa	19	Questionamento sobre a duração de uma história
CD	20	Discussão sobre a duração de uma história
Andréa	21	Discussão sobre o que fazer com o “Pinóquio” que é uma história longa
CD	22	Sugestão de trabalho com eventos mais importantes, talvez o conflito do nariz e da baleia
CD	23	Retomada da discussão do trecho exibido; discussão feita pelas partes da história: como a professora introduziu a história?
Andréa	24	Discussão sobre como a professora apresenta uma introdução resumida da história em português
CD	25	Questionamento do significado, para as crianças, o fato de a professora ter contado a história resumidamente em português no início da aula
Andréa	26	Discussão sobre como as crianças entenderam a panqueca
CD	27	Sugestões sobre como introduzir a história: lavar ao menos um livro de receita
CD	28	Retomada da história com outro objetivo: fazer sentido

		na vida dos alunos
CD	29	Discussão sobre o fato de a história começar com as crianças com fome e pedindo a mãe algo para comer. Sugere que a discussão inicial seja sobre quem faz comida para eles; quando estão com fome, o que pedem para comer; o que gostam de comer.
CD	30	Discussão sobre aspecto cultural: se a história fosse no Brasil, seria uma panqueca? Talvez bolo de chocolate ou brigadeiro
Andréa	31	O desenho da panqueca mostrado às crianças tem uma boca
CD	32	Discussão sobre as crianças estarem vivendo no mundo imaginário e ficarem sem saber o que é uma panqueca e o porquê todos queriam comer a panqueca na história
Andréa	33	Questionamento sobre a troca da panqueca por um brigadeiro
CD	34	Retomada da discussão inicial: sugestão poderia partir de algo que as crianças gostam e todos gostam como o brigadeiro. Depois ir para a panqueca e mostrar o aspecto cultural
Andréa	35	Questionamento sobre a discussão inicial poder ser feita em português
CD	36	Discussão sobre como lidar com diferentes grupos: se o grupo estiver no 1º bimestre, a discussão deva ser feita em português – porque o professor ainda estará conquistando a turma; mas se o grupo estiver no 4º bimestre, a turma consegue entender tudo em inglês
Andréa	37	Questionamento sobre a tradução dos nomes das histórias
CD	38	Discussão sobre o fato das atividades realizadas em sala de aula terem um objetivo
Andréa	39	Questionamento sobre o objetivo ser necessário para todas as histórias
Pati	40	Discussão sobre a necessidade de dar tempo para as crianças realizarem as atividades
CD	41	Fechamento da discussão sobre a necessidade de objetivos

ANEXO 12 – TRANSCRIÇÃO DO TRECHO SELECIONADO DA REUNIÃO PEDAGÓGICA DE 26 DE JULHO DE 2001 - DISCUSSÃO DO PLANEJAMENTO FEITO PELA PROFESSORA ANA

Reunião para planejamento da aula feito pela professora Ana – reunião pedagógica realizada em 26 de julho de 2001

FITA 01 – 26/07/01 – LADO A

91. CM – então agora nós temos que ver a lição de casa, a seqüência era essa. (...) a seqüência era essa hoje. E que vocês montaram pra cada história, né?
92. Ana – então, eu fiz isso daqui, eu achei que era pra fazer isso mas com relação ao livro.
93. CM – isso, era isso mesmo. E aí uma atividade com relação ao livro também, era isso. E aí o que que você pensou da história?
94. Ana – de atividade?
95. CM – É. Não, aí da... como você botou lá no conhecimento...
96. Ana – ah, da atividade social?
97. CM – isso.
98. Ana – então a atividade social, esse aqui é fácil, a atividade social aqui é fácil, é fazer uma aula de culinária. Faze uma panqueca, como é que a gente faria a panqueca usando os ingredientes, né? Tudo isso usando inglês, acho que a atividade social tá super clara aqui. Não sei como é que vai rolar, né? Não sei se eu vou conseguir fazer isso lá, né?
99. CM – o que que vai rolar, né? salada de fruta de repente, né? não alguma coisa que mexa com fogo, né?
100. Ana – É.
101. CM - mas se a escola não tem microondas, uma coisa fria, né?
102. (risos)
103. CM - panqueca não dá pra fazer no microondas, né?
104. Ana – O ideal, o grande barato, seria fazer panquecas, o legal
105. Larissa – levar a panqueca...
106. (falam todas ao mesmo tempo)
107. Larissa – aí eles só fazem o molho...
108. (...)
109. Ana – quer acabar com a panqueca?
110. CD – as minhas crianças lá na escola levou um peixe, um peixe na escola. Aí compraram o peixe e lula de um dia pro outro, a lula estragou. Quando ela chegou no dia seguinte, tava estragado. Tive que sair correndo no supermercado e comprar outro. Tudo o que eles compraram no Mercado Municipal.
111. Ana – então, eu acho que a atividade social tá bem clara. Agora depende da escola, se você tem espaço, se você tem como desenvolver isso também, né?
112. CM – hum-hum.
113. Ana - Aí eu não sei. Aí você pode usar, tem uma salada de fruta que é mais fácil de fazer, né? mas o ideal é a panqueca porque...
114. CM – o ideal era a panqueca, é.
115. Andréa – Pensando que você pode fazer a panqueca lá...
116. Ana – é vamos supor, quem sabe vai dar, né? vai fica pronto lá, tudo!
117. Larissa - você pode levar a panqueca e fazer carinha, né? eles vão adorar fazer olhinhos, o nose, mouth, né? vão fica brincando, né? ... dá vida para a máscara.
118. CM – a Larissa tá falando aqui que tem um livro que a Paula tirou xerox das minhas coisas que é só de receita e dá pra fazer bichinho como você tá falando (falam juntas 236) é esse aqui ó, aí vem aqui ó, tem xerox disso, ó pimentão, uma salada, né? que nem cobra ó...
119. CD – eu tava pensando numa coisa do fugir deles, que a gente poderia achar uma atividade social pra ...(...)

120. Pati – fugir?
121. CD – ué! De esconde-esconde, correr.
122. CM – brincar de esconde esconde, que eles tavam pegando ele, boa idéia!
!
123. Larissa - pega-pega, pega-pega você pega uma pessoa que tá livre...
124. CM – porque eles tão correndo atrás pra pegar, é verdade !
125. Ana - pega-panqueca
126. Andréa – você pega um prato de papelão, faz a carinha como se fosse uma panqueca, e você pega o prato
127. Ana - os pegadores da panqueca
128. (todas falam ao mesmo tempo)
129. CM – brinca de ladrão e polícia, lembra? Era cheio de polícia e um ladrão, você brincava disso?
130. (falam todas ao mesmo tempo)
131. CD – aí você pode ensinar regra do jogo, né? a gente pode fazer assim...
132. CM – e tem a mesma seqüência da receita do passo a passo
133. CD – (não dá pra entender) ... pelo tipo de texto, você já tem os dois também, Ana. Tem as instruções de receita e instruções de jogo.
134. Ana – então tá!
135. CM – que não pode pular nenhuma, porque se não, né?
136. Ana – claro, é lógico!
137. CM – mas aquele livro meu lá de game, lembra que cê olhou? tem as regras, né?
138. Ana – tem, tem.
139. CM – eu acho que tem
140. Ana – acho que tem sim
141. CM – acho que tem sim
142. CD – é bom que é em inglês
143. CM – aquele meu lá tem, eu trouxe pra Ana aquele dia...
144. (...)
145. CM – porque daí é lega, vai ter a mesma importância assim, de não pular nenhum, nenhuma parte, se pula ovo, não sai panqueca, se pular uma regra do jogo, não vai dá certo.
146. CD – então só pra vocês que são mais novas entenderem. Cês vêem que a gente viu duas atividades sociais, uma que é o próprio cozinhar e vou seguir uma receita. Isso é uma atividade social.
147. CM – aparece na história.
148. CD – na história. Quando entra com o conhecimento textual, o que a gente vai ver é a questão da instrução do texto receita e do texto regra do jogo. Então a criança vai aprender com esse tipo de texto, lógico que ela não vai ler, porque eles são pequenos ainda, mas eles vão entender que existem esses dois textos. Claro quando eles forem desenhar, eles vão fazer como a minha filha fazia nessa idade, fazer o desenho como se fossem três ovos, aí põe o três e faz um ovinho.
149. Andréa – cê faz um mural com a receita.
150. CD – é um mural com isso. Mas eles vão ter a percepção desse texto, que é um texto que vai dando as regras, ver primeiro o conteúdo, quer dizer, o que tem. Depois compara, também é a regra do jogo, primeiro quais são os, qual é o material que precisa e depois como é que joga. Nos dois textos eu penso da mesma maneira. Que tem a ver com a construção.
151. CM – e mesmo assim, que as crianças...

152. Regina – a atividade social é uma atividade mesmo?
153. CD – do mundo. são coisas que existem no mundo.
154. Andréa – ir ao toailete, ir ao cinema.
155. Regina – então eu (...) os bichos comentar a ecologia...
156. CD – discutir sobre ecologia, pode ser,
157. Andréa - ir ao zoológico
158. CD - ir ao zoológico, ler um texto:: é::: pra fazer um trabalho... um texto de... de livro mesmo didático
159. CM – sobre animais, aí entra ecologia
160. CD – ler um artigo, pode ser qualquer coisa, todos esses... é sempre alguma coisa que você faz na sua vida, no seu dia a dia, que a criança, no caso da gente, faz.
161. CM – que nem na Bela e a Fera ela vai à biblioteca, ela vai pedir um livro emprestado, né?
162. CD – essa pode ser uma atividade social
163. CM – como é que faz isso? o que que cê fala pro cara, né? que tipo de livro tem? Que você vai dizer qual que você gosta, né? que ela fala isso, né? que livro tem aí novo?
164. CD – claro que você vai fazer a discussão entre a diferença de biblioteca e livraria. Como é que você conversa numa livraria?
165. Andréa – nesses livros, num toca nesse assunto, mas na história da gente, que a gente vai acaba usando, toca...
166. CM – quem tiver a oportunidade de usar o vídeo pode usar aquela cena, né, Andréa?
167. (...)
168. Andréa – que daí fica legal
169. CD – mas mesmo que o livro não tenha, lembra a cena...
170. CM – ela gosta de ler, onde é que a gente consegue livros?
171. CD – aí fala... aí até discute quem vai a livraria, quem vai a biblioteca, que é engraçado que é assim ...
172. Andréa – tem biblioteca na escola, não tem?
173. CD – pois é, pois é. Eu levo os meus filhos direto à livraria, mas nunca na biblioteca
174. CM – tem o Centro Cultural só...
175. CD – nunca mesmo, agora a gente vai a livraria direto, direto, e a gente usa como se fosse biblioteca...
176. Andréa – na Domingos de Moraes tem uma biblioteca infantil
177. CM – ó lá legal
178. CD – é porque eu não gosto de biblioteca
179. Andréa – mas é biblioteca com cara de biblioteca, antiga, sabe?
180. Ana – mas aí ela tem que ficar quieta, não pode fazer bagunça
181. CM – é mas no Centro Cultural pode
182. Ana – ah, mas criança não pode... é atividade social
183. (todas falam ao mesmo tempo)
184. Andréa – cada vez que vai ao hospital, cê vai discutir com a criança que tem que ficar quieta, tem pessoas doentes
185. CD – pô, eu acho legal essa discussão ...
186. CM – então dá pra discutir isso, na livraria pode conversar e na biblioteca! Isso é legal!
187. Ana – é uma diferença, fala de comportamento, né?

188. CM – é
189. CD – na biblioteca você tem de pedir normalmente....
190. Andréa – tem que fazer... fazer o
191. CM – a carteirinha. Você não paga mas tem a obrigação de devolver no dia que está anotado. Tem, é mesmo.
192. Regina - é legal, é legal mesmo.
193. CD – Bom.
194. CM – e mesmo com a receita, é, mesmo que as crianças não saibam escrever, mas dá pra montar, né? Se for pensar no texto e fazer um cartaz, aí ingredientes, né? três ovos, então põe o número três e os ovinhos do lado, né? quantidade dá pra fazer assim.
195. CD – e vocês...
196. Pati - a gente pode anotar, né? Ó, pede pra sua mãe fazer a bandeja.
197. CD – como eles são muito pequenininhos, eles têm três anos, aí a gente faz e entrega pros pais. É, pelo menos na escola das crianças, os pais escrevem, os professores escrevem, depois que os alunos fizeram o mural, o professor escreve e manda pros pais
198. Andréa – como é que é?
199. CD - o professor manda a receita pros pais, pelo menos na escola do Dani...
200. Andréa – em português?
201. CD – não. Lá, como lá era bilíngüe, então eles mandam em inglês mesmo. Tem pai que sabe, quem não sabe, não sabe.
202. Andréa – (...)
203. CD – é::: uma forma do pai também ter que... é como os jogos, você pode mandar a regra do jogo, né? porque pode entrar dentro da pasta do aluno, né? (pausa) a idéia é a receita e a regra do jogo. Que que você tinha posto?
204. Ana – não, eu coloquei a narrativa
205. CD –É. É que a narrativa sempre, né? sempre vai...
206. Ana - é mas o contexto textual seria a receita, né? e as regras do jogo
207. CD – e as regras do jogo.
208. (... pausa...)
209. CD - sempre vai entrar a narrativa, né? Pra vocês duas, a diferença é que nunca vai entrar a narrativa. E pra elas que estão dando aula pros pequenininhos, sempre entra na narrativa, que é a base, que é parte do... do texto narrativo, então... e, e de conhecimento sistêmico?
210. Ana – aí tem muita coisa, né? Eu coloquei pancake, egg, flour, milk, feelings: hungry, thirsty
211. CD – pode por as partes do corpo, né?
212. CM – é pra montar, né?
213. Ana – animals, uma revisão de animals, que eles já estudaram animals em outra história
214. CM – hã hã
215. Andréa – mas esse sistêmico é dessa revisão?
216. Ana – é da história
217. CM – é da atividade da história
218. CD – do livro
219. Ana – do livro em geral
220. (...)
221. Ana - family e mother, né?

222. (...)
223. CM – todos os filhos, né?
224. Larissa – numbers
225. Andréa – (...)
226. CM – tem a idade, né? dos irmãos, pode falar isso pra eles, né? que são sete, não tem meninas
227. Ana – e grammar tem um monte, né? de coisas tem em imperative...
228. CM - eles pedem pra mãe pra fazer, né?
229. Ana – isso, é
230. CM – tem como pedir, né?
231. Ana – “Please mum, please” - aí tem as construções, né? – “Stop! I’d like to eat you!”
232. CD – tem muito imperativo
233. Ana – muito imperativo
234. CD – você vai tem na receita e nas regras do jogo, e vai ter aqui na...
235. Ana – “Stop! Stop!”, I don’t want to be eaten! I don’t want to....”
236. CM – no final antes de fazer a receita, vai ser fácil, porque cê tá falando com eles, dando as ordens lá, né? As instruções, né? Tá usando também, né?
237. CD – Deu pra vocês entenderem a idéia desse negócio então? Como que a gente monta? Como que a gente chega na gramática. Então, parte primeiro da história, das situações, do texto, depois a gramática que vai ser dada, tá? Por enquanto a gente tá no nível só da descrição do conteúdo, depois a gente vai...
238. Andréa – Posso fazer assim, poucas atividades sociais?
239. CD – Pode.
240. Andréa - você eleger... poucas, senão não dá tempo
241. Pati – aí não dá tempo, né?
242. CM – tá certo.
243. Andréa - dá pra você fazer só duas, uma por mês
244. CM – hum-hum.
245. Regina - Por exemplo, acho que demora duas aulas...
246. CD – duas aulas?! são dois meses!
247. Regina – dois meses?
248. CM – a gente tem dois meses pra dar...
249. CD – tem tudo isso, porque...
250. Andréa - esse jogo, por exemplo, dá pra fazer... uma semana, não, duas semanas acho que dá pra você montar as coisas num dia, e no outro dia, executar. Porque assim, eu dou game gente, eu tive essa experiência, porque eu usei aquele (??) da Bell, pra fazer a coisa da roupa de princesa, né? E é um absurdo! eles demoram cem anos pra pintar e duzentos anos pra cortar. E eles tão com seis anos, só uma prévia, a minha turma, entendeu? Então, assim, eu assumi mesmo, a minha atividade que era de cortar e pintar, tinha milhões de atividades, entre mostrar, perguntar e como você... aí ...
251. (...)
252. Ana – ah! é lógico!
253. CM – e se uma brincadeira é legal, eles vão querer repetir
254. Andréa – é::: se eles conseguem pintar, pintar suja mais, isso a gente já sabe. (...)
255. CD – cê tem que dá um tempo pra eles também curtirem a coisa. Aí é que é o momento, de você durante esse tempo, tá falando em inglês com eles, pedindo para eles falarem, sobre as coisas do cortar, sabe? Aí o vocabulário

- acidental, né? Que não é o vocabulário de fato que você tá ensinando, que não é o conteúdo lingüístico que tá lá ...
256. Andréa – eu cumpro até como conteúdo aqui, entendeu? Porque é óbvio que você vai falar alguma coisa sobre (...) e você parado, entendeu? Tem que aproveitar aquele momento e perguntar (...)
257. CD – é:::
258. Andréa – ... que cor é essa? pedir pras crianças, entre umas e outras, pedir “Can I have? I want” , entendeu? – acho que pode aproveitar umas coisas dessas atividades que dá pra fazer....
259. CM – E que situação você pensou na história?
260. Andréa – olha sinceramente eu não fiz. Eu nem sabia que era pra fazer, eu peguei isso aqui... mas agora eu pensei a biblioteca, claro, ir à biblioteca e o dinner, a menina, ela ensina ele a, a como pegar na faca,...
261. CM – se comportar á mesa, né? Tem todo esse vocabulário...
262. Andréa – ... tem esse vocabulário, tem assim essa coisa do punctual, Big Bem...
263. CD – mas eu acho que você poderia fazer um trabalho de... como semelhanças que ela vai ter que fazer de comunidade. Porque a coisa da Village é muito forte! Cê podia montar essa Village. Sabe assim? Trabalhar porque você pode trabalhar os locais e as profissões.
264. CM – mas você pode usar vídeo lá, Andréa?
265. Andréa – Posso.
266. CM - ah, então, tá! Porque precisa ter vídeo, né?
267. CD – ah, mas vídeo não precisa ter, né? senão...
268. CM – porque ela aparece mais no vídeo, no livro geralmente não aparece.
269. Andréa – porque também era legal isso da gente trabalhar com a Village, porque é, é, pra trabalhar pobre e rico assim, (...)
270. CD – (...) cê pode fazer uma maquete com as casinhas e pode fazer o castelo lá longe, o castelo fica distante.
271. CM – ela também morava longe da vila, né? tem um caminho.
272. Ana – eu acho que aí tem (...)
273. (...)
274. Andréa – mas na verdade tem castelo, casas...
275. (...)
276. CD – e tem a floresta no meio do caminho
277. (falam todas juntas)
278. CD – é o castelo e a vila
279. CM – nesse livro tem, né? é verdade
280. CD – e eu acho que é uma coisa... Porque a vila é muito real, o castelo é que é ... dentro do imaginário, só aparece no castelo. Nesse imaginário... no imaginário, nos sonhos (...) tanto é que o povo vai pro castelo, pra poder...
281. Pati – porque eles querem matar
282. CD – eles querem matar, porque na verdade, quase como se o castelo fosse o mundo imaginário da Bell, porque na vila não tem nada. A única coisa, o único traço de magia que acontece na vila é o espelho. A única que coisa.
283. Andréa – que veio do castelo
284. CM – que é levado
285. Andréa – só pra mostrar...
286. CM – é.
287. CD – qualquer coisa de mágico acontece dentro do castelo. Pode trabalhar

- isso, fazendo o castelo todo imaginário e a vila toda como é mesmo. Aí fica bom.
288. Andréa – Bom. Conhecimento textual na biblioteca... pode até dentro do como você pede o livro
289. CD – sim, como comprar o livro.
290. Andréa – não, o comprar não.
291. CD – mas se ver a livraria...
292. CM – pra fazer a diferença com a livraria, né?
293. Andréa – ah, a diferença, né?
294. CM – porque quem nunca foi numa biblioteca, já foi à livraria, né?
295. Andréa – tá! é um texto de compra e e empréstimo
296. Ana – pode até pedir pras crianças trazerem uns livros de casa pra fazer uma ...
297. CM – pra emprestar
298. Larissa - pode fazer um emprestar pro outro
299. CM – é verdade
300. (...)
301. CM – pra emprestar durante a história, né?
302. Larissa - é
303. Ana – durante os dois meses, né? deixa o livro lá...
304. CM – é verdade, legal.
305. Ana – quem tiver livro em inglês é bom ...
306. CM – é. Porque daí tem um... algum caderno, alguma coisa pra anotar quem levou, com a data, o nome da história, né? é legal.
307. Ana – mas lá na escola da minha filha, eles têm (...) da criança, né?
308. CM – é verdade, uns livrinhos de história, né?
309. (...)
310. CD – se a escola tivesse, que é só um daquele livrinho
311. CM – não, se tivesse uma meia dúzia, dez
312. Andréa – ah, espera aí! Mas eu tenho um monte de alunos que leva o livrinho deles, vira e mexe, então, tem que pedir. Mesmo que seja um,
313. Regina - cada semana, leva uma criança.
314. Andréa – mas isso se não tiver em inglês, eu acho que... dá pra trabalhar isso em português.
315. CM – a coisa de emprestar, né?
316. Andréa – é emprestar (??)
317. CM – é como a Bela faz lá, né? de pedir, né?
318. CD – e toda semana eles podem trocar, e faz isso de novo, hoje não sei quem é a bibliotecária, aí tem que anotar, sei lá, eles podem não saber, e aí você pode por a fichinha e ... e ele... depois que tiver o livro (...)
319. Ana – pode até ter um muralzinho como eles fazem em ...
320. Andréa – aí eles fazem um muralzinho, quem é o (???) quem levou a gente anota...
321. Paula – eu acho que podia continuar a biblioteca circulante. E as crianças usam, tem uma marcação, tem uma ficha e aí cada criança coloca seu nome, vai por a data de quando levou o livro
322. CD – mas aí é que alguém por semana fique sendo o bibliotecário
323. Paula – ele é responsável pela classe na semana que cuida disso
324. CD – porque aí na hora do role play, esse aí vai o único que vai fazer o papel de bibliotecário
325. Andréa – essa é turma de cinco e seis anos, todos?

326. Paula – esse é o intermediário
 327. Regina - é uma atividade super legal
 328. CD – a unidade do jantar pode ser desde do começo da história (???)
 329. (...)
 330. CM – é a etiqueta que você fala, de boas maneiras, né?
 331. Pati - eu pensei num jantar também. E aí, mas aí eu pensei numa coisinha de... tipo, de aprender good manners, sabe? De aprender boas maneiras, então, fazer um quadrinho assim, é na lousa, é:: tipo, algumas regrinhas básicas, tipo de cortar, de se comportar, não pode por o pé em cima da mesa é::
 332. Andréa – tira deles, né?
 333. Pati - e aí faz um quadro, aí tipo, a primeira aula introduz, a segunda revisa, e aí na terceira aula, eu pedi pra eles trazerem de casa roupa social e fazer um almoço, um lanchinho na classe, com comida da lancheira mesmo, assim, mas que eles tivessem que vir todos vestidos, i::: ter assim, um que é o hoster, sabendo que é “Be my guest!” – então os outros são os convidados, então alguém vai recebe-los, e assim pode é:: montar casalzinho, sabe? então ...
 334. CD – (???)
 335. Pati - aí cê põe o som e....
 336. CM – tem a música ...
 337. Andréa - tá viajando pelas (...)
 338. CD – aí toca aquela outra

FITA 01 – TOTS – 26/07/01 – LADO B

1. Pati – fazer um jantar mesmo assim, um almoço, um lanchinho, sei lá eu! Todo mundo senta e bonitinhos assim, não sei !
2. Regina – Bonitinhos. (risos)
3. Andréa – o assunto é sério, vai!
4. Pati – eu acho legalzinho (???)
5. (falam todas juntas)
6. Ana – em restaurante a gente vai bonitinho
7. CM – faz parte da atividade social, Larissa. Se eu vou ao restaurante, eu vou bonita, e eu me comporto.
8. Andréa – trazer muffins, sabe? Aqueles bebezinhos?
9. CM _ aposto que eles vão ficar se sentindo importantes
10. Andréa – ... trazer garfinhos de plástico, faquina de plástico e eles comem
11. Ana - adoram!
12. CD – com garfo e faca e guardanapo, hein?
13. Andréa – não, e eu coloquei o (???)
14. Larissa – aí todo ... “Would you like a ... water?”
15. (???)
16. Larissa - “Can I have...”
17. Andréa – “Can I have...”
18. CD – é:: eu tô brincando, mas é verdade. E de vocabulário, Andréa, de sistêmico?
19. Andréa – Bom. Coisas da livraria, books, magazines, etc, etc. Aí no dinner... na livraria , mammy, acho que móveis – shelter, não é shelter é::
20. CD – shelves.
21. Andréa - shelves
22. CM – comprar

23. CD – to buy, to borrow, to lend
24. Ana – isso aí vai dá uma confusão!
25. CM – até o tipo de livro, né, Andréa?
26. CD – adorei!!
27. (...)
28. CM - até tipo de livro, né? gibi, revista...
29. Andréa - então, mas para falar de todos, né? (??) Romance...
30. CM – tipo de livro?
31. CD – romance
32. Larissa - adventure
33. Andréa – e no dinner.... como chama isso...- travou! -
34. CD - talheres
35. Andréa – cutlery?? Não!
36. Regina – é cutlery mesmo.
37. CM – baixou ali a criatividade
38. CD – ah, a Paula é a desenhista
39. Andréa – furniture: cadeira, mesa
40. CM – ela pensou no candelabro, né? é
41. Andréa – candles
42. Pati – e::: “May I have a ...”
43. Andréa – I would like
44. Pati – magic words
45. CD – ah, é!
46. Pati – magic words
47. CM – excuse-me, please, thank you
48. (...)
49. Andréa – mas daí tem de olhar, por exemplo, se quiser falar que não é....
50. (...) pausa Regina sai para atender ao telefone
51. CD – Bom. Voltando às vacas magras e recuperando aí.
52. Andréa – Good manners, depois tem “visiting a village”
53. CD – (...) tem os locais, né?
54. Andréa – (??)
55. CD – bakery, não, não, esse a gente fala depois, bakery, não sei o que
56. Andréa – ah, os tipos de shops que tem
57. CD – é
58. (falam juntas)
59. Andréa - eu tenho um livro que é super, não sei se vocês sabem é “???”- é uma garotinha que ela mora numa vila e daí tem o mapinha da vila , (...) aí tem todos os móveis e o que é o lugar, pode até trabalhar com ... com a xerox desse ou tentar fazer esse tipo de coisa
60. CM – tem aquele livro que você trouxe, que levanta assim?
61. CD – é, então!
62. CM – tem as casas... ali ó!
63. Andréa – ah, é esse?
64. CM – isso!
65. CD - é! a idéia é a gente fazer com eles, assim, aqui tem a pessoa ...
66. Andréa – a profissão de quem trabalha
67. CM – a profissão de quem trabalha lá, né?
68. Ana - aí coloca o nome da... né? shop....
69. CD – é.

70. CM – aí fica bem legal
71. CD – legal, né?

ANEXO 13 – TRANSCRIÇÃO DO TRECHO SELECIONADO DA REUNIÃO PEDAGÓGICA DE 05 DE NOVEMBRO DE 2001 - DISCUSSÃO SOBRE O TRABALHO REALIZADO PELA PROFESSORA ANA

Reunião pedagógica realizada em 05 de novembro de 2001 para discussão sobre o trabalho realizado pela professora Ana

1. CD– então agora a gente o que a gente vai fazer vai ser dá uma olhadinha numa história contada pela Tati em loco
2. CM – vou pedir lá
3. CD– pra ligar, né?... , que é pra gente poder discutir o contar histórias, dificuldades, né? ... as peripécias, as estratégias, prá gente fazê isso. Agora só mais uma pergunta como é que tá:: , em termos de poder fazer a avaliação deles agora, porque tem que fazer depois um relatóriozinho, especificando tudo primeiro semestre, né?
4. COMEÇA A EXIBIÇÃO DA FITA (378)
5. CM – é assim ó... quantos anos eles tem? eles são tudo esses toquinho aqui, tem umas idades lá misturadas
6. Andréa – è três, a branca que não pode pendurar nada
7. CM – não, aqui tava em reforma, e aqui é a primeira vez que ela vai contar o
8. CD– qual a história é?
9. CM – A Panqueca, The Big Pancake é a primeira vez que ela vai contar a história pra elas, então aqui no começo ela tá apresentando, contando a história, depois vem toda a história dentro de uma caixa.
10. CD– poquinho, num papel
11. Andréa – quer que descreva depois?
12. CD– era bom, né?, pra gente depois poder comentar se não ...
13. CM – comentar o que chama atenção, né?
14. Andréa – anotar ou descrever....
15. CM – como nós vamos assistir mais de uma vez, né?
16. Andréa – Depois do curso pra se tornar um reflexivo, agora eu tenho que saber se é uma descrição real ou é só assim pra dar uns toques, aliás deixa eu falar uma coisa viu “honey”, às vezes conversar à respeito desse trabalho que eu terei de fazer...
17. CD– é mesmo hein? pode ser o seu projeto.
18. Andréa – sim é o que eu quero saber é
19. CD– é a parte, a parte do seu projeto
20. Andréa – orientation, faralation, fazeretion, trabalhation
21. CD– é mas é tranqüilo
22. Andréa – aí claro! qualquer coisa, dez páginas!
23. CD– é dez páginas mesmo, dez páginas
24. Andréa – dez páginas e ainda tem o meu que eu tô há seis meses fazendo.

25. CD– Não, mas aí você só vai acrescentar, aí, uma três, quatro páginas, tá ok.
26. Andréa – Aí sim, agora gostei.
27. COMEÇA A EXIBIÇÃO 402
28. CD– essa é boa! ela tem boca...
29. CM – como a Tati não tá aqui tem algumas perguntas que eu posso responder no lugar dela, né?.
30. NOVAMENTE A EXIBIÇÃO (408)
31. FITA 01 – LADO B
32. CM – ah, eu não reparei isso, né?,
33. CD– Vô olhar ali
34. CM - tava gorda a bunda dele (risos)
35. Andrea - deve ter uns três quatro anos
36. CM – eu acho que ele deve ter acabado de fazer três, né?, só que, nossa eu não entendi nada, não, eu sei, eu sei que ele tem uma dificuldade de articular mas
37. CD– mas os outros articulam muito bem.
38. Andréa - É.
39. CM – não eles não tem é tudo misturado a idade, ele é o nenezinho da sala
40. Andréa - mas ele é grandão!
41. CM - É
42. Andréa – é vai ver que ele é comprido
43. CM – depois a gente pergunta pra Tati. Aí o que acontece agora é que ela deixa eles mexerem, brincar com as coisas que estão dentro da caixa.
44. Andréa – eles respondem a pergunta.
45. CM – que pergunta?
46. Regina_ não, não viu que ela repetiu até ...
47. Andréa _ é.
48. CM – quais eram os bichinhos?
49. CD– falaram do Cebolinha....
50. CM – tinha a Mônica
51. Pati - Eles entendem? Uma curiosidade que eu tenho, que nem, cê tá falando inglês com eles, eles entendem o que você fala?
52. CD– eu acho que ...
53. Andréa – posso falar?
54. CM – ela tem experiência
55. Andréa - Posso contar a minha história? É muito rápida! eu contava a história do “The Ugly Duckling”, mas não contava aquela que a gente tinha aqui, eu contava um livrinho que é o mesmo, só que de níveis, i:::: é uma história com repetition como essa, que a maioria das nossas histórias, depois eu vou comentar, porque essa aqui é repetition, a maioria das nossas não tem, é:: então com pequenos é bom trabalhar com os e os meu tem realmente um ano e meio ou dois e fraldas .. e fraldas ...e eles começaram a falar teacher no meio do ano, entendeu?, e eu contei essa história, fiquei praticamente o bimestre inteiro contando essa história, trabalhando com (?) e a mãe “go away” e o boy “go away”, não sei o que. Só que eu conto a história inteirinha em inglês, quer dizer eu não ponho nada, nada, nada de português a história inteira. E “go away” pra cá e ele faz com dedinho e eles faziam comigo e tudo mais, e eu achando que tava tudo bem. Chega um belo dia, uma das meninas dessa turma que nunca fala em sala de aula, super tímida, super quietinha, chegou pro pai, e o pai dela vive brigando

- com ela em casa, ela virou pro pai e mandou o papai “go away”.
56. Regina - Não, mas assim, algumas expressões acabam ficando na cabeça porque você repete o tempo todo. Mas o contexto geral, assim, não que eles tão entendendo ele tudinho, o que cê tá falando ...
 57. Andréa – mas eu acho que só vai entender a hora que você colocar o
 58. CM – o que a aluna dela fez é além de repetição, ela contextualizou a coisa, foi uma coisa com o pai dela que teve sentido naquele momento.
 59. Regina - ah é?
 60. Andréa – Por isso ela aprendeu, aí ela aprendeu.
 61. CM – aí ela mostra a realidade.
 62. CD– a gente quer que eles entendam
 63. (muita gente falando ao mesmo tempo)
 64. Regina – É. Uma mãe, por exemplo, que pague a aula de inglês pro filho, não sei se a mãe quer que o filho, uma criança de 3, 4 anos tenha que ficar saber um monte de coisa....
 65. Andréa – Eu acho que a proposta não é essa...
 66. CD– a aprendizagem é passiva, é uma coisa que ele vai adquirir, as coisas aos pouquinhos, eu já acho que
 67. Andréa – eu te garanto que na reunião de pais essa família deve ter falado alguma coisa
 68. CD– como é que você soube disso
 69. Andréa – porque as professoras..... a mãe foi à escola contar que essa menina tinha feito isso, que tinha que informar pra professora que a menina tinha feito isso, eu achei no começo....
 70. Pati - ela achou ruim? a mãe, ou não?
 71. Andréa – não, eu achei no começo que tinha achado ruim e tinha ficado brava que a filha dela tinha pedido, mandar embora, sair da sala qualquer coisa do gênero, daí depois eu perguntei pra ela, mas ela falou que ficou maravilhada, ela tava felicíssima porque a menina tinha falado uma coisa... a criança quando aprende nestas escolas, gente, eu não sei se vocês percebem, eu tenho um sobrinho pequeno assim, ele aprende assim “red, blue” ah que cor é essa em inglês? Blue! que cor é essa? Red! agora chegar pra um pai, do nada, sem o pai perguntar e a menina em vez de falar “sai daqui”, porque tava brigando, ela falar “go away” é porque ela internalizou o “go away”.
 72. CM – cristalizado, né?
 73. Andréa – entendeu, assim como diz a Tânia, né?, não é um trabalho meu, isso é um trabalho que tem um monte de coisa por trás, entendeu? é muito embasado, então, mas...
 74. CD– quando cê viu a Tânia?
 75. Andréa - no dia que ... no dia do debate lá, do Inpla, ...
 76. CD– aaaaahhh!!!
 77. Andréa - ...que eu falei que estava me dando super bem com o método, ela virou e falou assim: “É, mas tem todo um trabalho atrás pra você se dar bem”. Eu falei “Calma, eu entendi!” (risos) eu tava querendo elogiar, entendeu? tava dando super certo(...) – eu falei “Tudo bem Tânia! você não vai ser minha orientadora nunca, sai daqui!” –
 78. CD– ela não é professora do Lael
 79. Andréa - não tem problema mas nunca vai ser mesmo
 80. CM – quando eles aprendem... foi que nem ontem, o Daniel corrigiu o Mauricio lá com o dinossauro, não foi? o Mauricio perguntou pra ele assim - o Mauricio é o

meu marido - e o Daniel o filho dela. Aí o Mauricio pegou, ele veio do quarto de brinquedo com um dinossauro na mão e o Mauricio falou assim: "Como chama esse dinossauro?", aí ele ficou, ele falou alguns nomes

81. CD- Dinossauro rex, ele falou.
82. CM - não, ele falou rex (com sotaque em inglês), alguma coisa assim, né?
83. CD-é.
84. CM - aí o Mauricio falou o nome: "Ah! Tiranossauro Rex!" - aí ele olhou pra cara dele e falou assim "Tyrosauro rex" (em inglês) porque ele aprendeu em inglês (risos), não sabia em português.
85. CD- É::, e quando o Mauricio falou tiranossauro ele não aceitou.
86. CM - Tyrosauro rex (em inglês) com cara de que: "você não sabe!" (risos) porque ele aprendeu em inglês lá na escola, né?
87. Andréa - Isto é uma escola bilíngüe, não é?
88. CD- agora não mais, mas as outras coisas que ele aprendeu foi lá, ele tá no Vera agora, ele num agüentava mais ficar longe...
89. CM - mas pra ele, né?
90. CD-É, mas tem coisas que ele não admite e algumas palavras que a gente escuta em português, sei lá, sabe
91. Andréa - Aí é o fato ao contrário da minha turminha, né?, que eu falava "hen" e ela falava não, não "gainha"
92. CD- é mas tem o "card", (...) que isso é um card, aí ele ficava corrigindo quando a pessoa falava "carrd", por exemplo, não era essa palavra não, era outra, aí eu falei que as pessoas em geral falam assim, porque falam em português, você fala de outro jeito, porque você sabe que não é em inglês, aí agora ele fala assim "card" (sotaque em português) mas em geral fala "card" (com sotaque em inglês) (risos)
93. Andréa - quantos anos ele tem? seis? Cinco?
94. CD- cinco
95. Pati - eu fiz a mesma coisa também, teacher, né? eu tava corrigindo eles: "Não é teecher, é teacher." - "Então o que que é teecher?" - "Teecher é teacher, só que quem fala errado, não pode falar teecher, é teacher." - "Ah! tá bom! e teecher é em português?" - "Não, português é professora, mas ... "
96. Andréa - mas os alunos, os alunos se corrigem, entendeu, às vezes eles falam, "techarr", "techarr" (imitando os alunos), que são os naniquinhos, aí tem outro lá, "Não é techar, é teacher!" (imita os alunos)
97. Pati - mas tem um meu que fala: "Mas não é cat é gato! mas não é cat, né?" - "Teacher, é gato, mas é gato teacher" - "Tá bom! mas é em inglês!"
98. CM - é o caso da galinha.
99. Andréa - é! a galinha da Tati.
100. CD- é muito difícil isso, eles tão começando a entender que aquilo é gato e ainda vem com outro nome, pra eles
101. Pati - é muito ...
102. Andréa - mas eu achei engraçado que essa mesma turma..., eu acho que também vai do desenvolvimento da criança, entendeu? Aquela história do desenvolvimento e do aprendizado, né?, porque a::: eu tenho... nessa mesma turma agora um aluno falou "Hipow" numa boa, ele sabe que é hipopótamo, mas ele me olhou com umae olha a minha sensação pelo menos, foi que ele me olhou como referência em inglês, porque essa turma assim é, eu meio que falei... vou falar só em inglês com essa turma e vamos ver o que que vai dar, e se eles não entenderem nada, tudo bem, e se eles entenderem, tudo tá jóia, o que que eles entenderem tá ok, você entendeu? então eu entro na turma

103. CD– no caso do Dani é diferente ...
104. Andréa – não, é bem diferente...
105. CD– com correção de ... não, não.... é correção dos seus por exemplo, outro dia eu tava com ele e ele tava longe aí eu engasguei eu falei “micoróbio” em vez de falar micróbio eu falei. Aí ele “micoróbio?” não é assim que fala não! é micróbio mãe!”, mas falou numa boa porque é gentil.
106. CM – Um corrige o outro.
107. CD- Um corrige o outro, é engraçado, porque quem falava “clubi”, sei lá, não era club, não era, é errado, é, mas era alguma, uma palavra que de fato é inglês e as pessoas foram
108. CM – falam errado
109. CD– falam mesmo. É, pronunciam do jeito como ...ah! tá ...
110. Pati – eu tava dando a instrução aí eu falei “Ó, a gente vai pegar o papel e vai pintar, recortar” - sei lá eu, o que eu falei, aí o outro falou assim “ah! teacher mas não é papel é paper!”
111. Andréa – ai que lindo!
112. Pati - aí eu fiquei tétrica (risos) aí o outro vem me defendendo, “Mas é muita coisa pra teacher pensar, né?” (risos) “Ela não sabe que a gente sabia que era paper já, teacher pode falar paper por que a gente já sabe!” (risos)
113. CM – cooperação (risos)
114. Andréa – é legal!
115. Pati – obrigada!
116. Andréa – mas isso já é empatia que eles tem com você
117. CM – ... vem fazendo a defesa...
118. CD– bom, às vacas magras... das historinhas
119. CM – é, agora vamos
120. CD– das historinhas, o que que vocês viram acontecendo aí?
121. Pati – eu fiquei bem feliz porque::, é:: foi assim mesmo que rolou as minhas histórias, né? E eu achei que não tinha sido tão bom, quanto podia ser, mas aí eu vi que é realidade mesmo, né? Que não é também, hei blablabla... (imita o professor com voz grossa 090) e as criança “oh! ok teacher” (imita as crianças) (risos). Então, um fala, outro levanta, outro pede pra ir no banheiro, o outro fala uma coisa que não tem nada a vê. Então é bem legal (risos) de ter essa tranquilidade de:::, é assim mesmo, eu acho que é até assim, eles são pequenininhos, então a minha história dos pequenininhos rolou assim, a do Pinocchio já foi bem mais fácil porque eles conhecem a história e eles tem muito vocabulário, então você já pode usar muita coisa e mesmo que um não saiba, o outro fala: “Ah! isso daí é:::” então é... mas é legal de.... (silêncio)
122. CD– Hummm, tá bom, tá bom
123. CM – sua turma existe.
124. CD– e aí?que mais? The first impression, já que é assim.
125. Andréa – pode “maia” (quer dizer malhar)
126. CD– não é “maia” porque primeiro é descrever
127. CM – antes de acaba o ano temos que ver a dela, porque aí a gente malha a dela (risos)
128. CD– Que, que eu acabei de fala?! primeiro é descrever
129. Andréa – então tá! Ok, perguntas em português começa contar a história em português, dá a tarefa antes de contar, duas tarefas que eu achei o máximo.
130. Regina - duas tarefas?
131. Andréa – é duas tarefas, ela deu, ela deu uma perguntando em relação aos

- personagens e outra sobre uma coisa surpreendente.
132. Regina - ah é!
133. Andréa – achei muito legal, não usa o livro e sim bonecos, também achei muito legal, a história com repetição - que é o máximo, Daí ...
134. CD– isso é uma descrição perfeita.. (tom irônico)
135. CM – é, tá tirando o máximo.
136. Andréa – você não pediu uma descrição, você pediu tópicos, tópicos eu posso por aqui as minhas qualidades, qualidades, expressões qualitativas (tom de brincadeira)
137. CD– sim, sim, sim....
138. Andréa – que mais? ah! daí o resto assim, a criança cruzou sem ser notada, perguntou em português no final o que “O que o pig fez com o pancake?” e mostrou com as mãos a resposta.
139. CD– hum-hum, alguém percebeu outra coisa?
140. Regina - é uma coisa que eu achei bem legal assim, foi de trabalhar mais com o primeiro, antes de pegar o livro, ó essa página tal, e não sei o que é esse trabalho com essa coisa de puppets, essas coisas assim, acaba ficando mais na cabeça, assim, né?
141. CD– e também é mais ...
142. CM – é o contar história, né?
143. CD– é, por que o contar história no livro, eu acho que tem que ser um evento deé um outro evento
144. Regina - apesar que a maioria das crianças também tá acostumada a falar: “Mãe, me conta uma história”, senta na cama e a mãe fica ali comigo
145. Andréa – eu acho que são, que são maneiras diferentes, na realidade, eu sempre eu costumo pensar com que..... por exemplo, ver a Tati contando história, ver toda a quantidade de vozes que ela faz, entendeu? E ela lembrar a voz da pancake, que é um absurdo! toda vez ela faz a mesma voz!
146. CD– eu conto cada hora de um jeito.
147. Andréa - Na verdade, eu nem escrevi isso que é meio “chover no molhado” porque a gente vem desde o começo do ano discutindo isso, entendeu? ela tem um, um ela incorpora o personagem assim, é muito legal, ela é, de que é dela isso, é muito da maneira como ela conta, entendeu? Eu acho assim que, essa coisa dela usar bonecos e tudo mais, tem a ver com isso. Lembra aquela história que a gente falava assim, tem gente que tem mais jeito pra “tots”, aí eu respondia, assim do mesmo jeito como tem gente que tem mais jeito pra songs, pra games, outro pra ... sei lá, eu acho que ela tem muito jeito pra contar histórias, (...). De repente pode até.... quer dizer ...a voz eu tenho tentado, é tão difícil, mas... tem que tentar, né?, eu tenho que tentar de alguma maneira, mas ô::: eu ainda não tenho esse clima de pegar bonequinho, eu acho mais.. até eu acho mais gostoso, pra mim eu acho que ia ficar muito falso, eu pegando bonequinho e fazendo sabe... posso até tentar um dia pra vê de repente, né? Às vezes a gente se surpreende, mas eu acho que ia ficar meio estranho, eu não ia me sentir muito a vontade, eu acho mais fácil abrir um livro e ir contando a história.
148. (todas falam ao mesmo tempo)
149. Regina – são formas de se contar.
150. Andréa – São forma diferentes eu acho que ... eu acho que é um super exemplo.
151. CM – Quem trabalhou com essa história, você trabalhou com essa história? Então ninguém trabalhou com essa história, é::: ela fez uma coisa com a história

- que todo mundo questiona, né? Que é grande, como é que vai contar, né? Muita coisa aconteceu com o pé de feijão lá tudo. Na verdade essa história ela é maior do que tem ali, do o que ela conta e tem a receita, porque aparece a mãe fazendo, tem receita, tem os ingredientes do bolo e tem a receita, né? Então tem todos os ingredientes fazendo (falam juntas 137) – Ela faz depois.
152. Regina - aquele dia você falou pra mim que tinha receita, eu fui procurar porque eu adoro pancake
153. CM – Não, ...então..... é tem os ingredientes, tem assim uma parte, cê abre assim tem todos, né? E ele vem vindo, não tem a receita mesmo, da quantidade, aquelas coisas mas ...
154. Regina - Ahh , Ahh, tá. Tal, talAh, tá!
155. CM – isso, vem todos os ingredientes, né?, então ela pulou isso pra facilitar ali
156. Andréa - Pra fazer o:::::Eu acho que é legal, eu acho que é bem
157. (falam todas juntas)
158. CD– inclusive eu acho que aí ela (...)
159. (Falam todas juntas)
160. CD– (...) até mais personagens, porque ela perdeu ali as crianças porque foram personagens demais, depois ela podia em outra versão contar mais um.
161. CM – contar mais...
162. Andréa - _ mas eu acho que é bem por aí
163. CD– se ela parasse no gato ela teria todas as crianças com ela até o fim.
164. CM – e aí já contava/cortava o bolo, depois cada vez que contasse colocava uma coisa diferente, né?
165. CD– e já contasse/cortasse o bolo. Parô no gato, já entrasse no bolo direto. Da outra vez, colocava mais personagem e fazia a pergunta: "Quem que, quem mais que hoje ... quem que hoje apareceu mais ?
166. CM – já apareceu alguém diferente, né?
167. Andréa – é, porque daí pode usar isso pra fazer as crianças lembrarem e fazer a apresentação de novos personagens.
168. CM – e aí tem a mesma seqüência da história que sempre aparece alguém, cada vez que você conta aparece alguém novo, boa idéia!
169. CD– o ponto ali é que ela perdeu u... gato , cachorro, sei lá....
170. CM – até no gato eles ainda falam, até o galo eles lembravam porque eles sabiam o galo em inglês.
171. CD– se ela tivesse ido até o gato depois entrasse no porco ah::::: aí eu acho que ela ia garantir todos, cê tem que tê um "timing" pra criança ...
172. Regina – ali tá fazendo muito barulho, né?
173. CD– É, mas na hora em que o garoto começou a mexer, cê pode falar: perdeu já!
174. Andréa - Ela tinha como fechada, né?, É que é difícil pra quem ...
175. CD– ela tinha que fechar.
176. CM -cê saca, né?
177. Andréa –Nem quem tem muita experiência ...
178. CD– mas cê tem que tá
179. Andréa – atento.
180. CD- ...cê tem que tá atento e ... com a flexibilidade de pular
181. Andréa – então de fechar ...
182. (falam juntas 155)
183. Regina - ah! mas minhas histórias foram assim, teve uma turma que eu

- consegui contá...
184. CD– você tem que contar... pensar na história mais
 185. Regina - ...a história inteirinha e tem uma que eu vi que eles estavam assim, aí eu já, então ...
 186. CD– tem que fazer a versão mais reduzida e depois pensando como é que você pode enxertar, mas saber bem a versão reduzida pra depois enxertar.... o grupo tá participando?... vai enxertando ... o grupo, não tá? ... entra logo com o fim.
 187. CM – isso pra qualquer atividade.
 188. CD– qualquer uma.
 189. Andréa – por isso que é legal aqueles livrinhos que eu falei, mas é::....
 190. CD– mas tem que, cê tem que
 191. Andréa – não, porque ... por exemplo...
 192. CD– porque o Pinocchio pode falar, o Pinóchio
 193. Regina – que que você tá falando? eu não entendi o que que é.
 194. Andréa – Não! ... sabe os livros que a gente usa?
 195. Regina – hã?
 196. Andréa - então, dessa mesma editora tem umas outras coleções, então tem uma coleção que, ó assim, são os livros só que, nível 1, nível 2, nível 3 e nível 4 ... muito mais fácil, a história é mais fácil.
 197. Regina - você conta os quatro níveis da mesma história ou?
 198. Andréa – não, não, por exemplo , “Ugly Duckling” é nível 1, então ele é ultra- ultra mais fácil.
 199. CM – ela usa outro livro pra contar, depois ela usa o mesmo.
 200. CD– Pessoal assim, situações inicial, conflito e resolução, cê tem que pensar ... qual é a situação inicial? e se o Patinho Feio existia uma mamãe tava chutando o patinho, ela teve um filho que era diferente, todo mundo botou ele pra fora, ele não achava ninguém e ficou muito triste, um belo dia ele ... depois de um inverno forte, ele descobriu que ele estava grande, que ele na verdade não era um patinho, ele era um cisne, acabou! essa é a versão (lightíssima) E dessa versão é que você vai expandindo de acordo com a criançada, com a atenção que a criança tá dando.
 201. Andréa – e na verdade eu falo assim, que esse livro facilita, esse livro faz o que a Tati não fez, entendeu, seria ...
 202. CD– A dela tem que botá ainda mais.
 203. Andréa – Não, sim, mas o livro também não corta tanto, né?, por que tem as coisas assim interessantes, que repete muito, por exemplo, as crianças só sabem um “go away” porque assim, era a mãe que fala “go away”, eram os filhos, era num sei quem, num sei quem.
 204. CD- é, mas é a primeira vez.
 205. Andréa – AH! não.
 206. CD– eu digo assim, a primeira vez você não precisa contar como ela é, você pode contar a história muito light, você tem que compensar na história ... na versão da história, mais rápida que você pode contar, primeiro pensar nesse
 207. Regina - Em qualquer nível de crianças?
 208. CD– em qualquer nível de criança, em qualquer história, qualquer história se tiver que contar essa história em um minuto. Porque é assim, cê tem que pensar como alguém que... ce vê um filme, cê tem ... as pessoas te perguntam sobre o que que é. Cê tem que saber dizer, e nesse sobre o que que é, tem que dizer qual foi o conflito e a resolução. Rapidamente. Então, se eu te pergunto

- assim, sobre o que que é o:::....a múmia? – ah!, a história de uma múmia que eles acham e que a múmia retoma a vida e depois eles têm que batalhar pra botá ela morta de novo, acabou!! o que que é o Romeu e Julieta? – ah!, é um casal ... um rapaz e uma moça, cada um de uma família, que se apaixonam e que acabam morrendo porque não conseguem realizar o amor. Sabe, você tem que conseguir dizer isso, e contar como Shakespeare conta, isso aí, que você consegue fazer isso aí. Quem me ensinou isso foi um jornalista, que ele dizia o seguinte
209. Regina - É que eu sou tão detalhista assim, eu particularmente, eu gosto, quando as pessoas tão me contando alguma coisa, eu gosto. Mas então, porque tal tal tal tal?... então, não sei se por causa disso acabo sendo mais ...
210. Andréa – isso por que vem depois.
211. CD– mas você vai contar isso depois.
212. Andréa – agora você enxerga essa história, nos porquês das coisas...
213. (falam todas juntas)
214. CD– cada vez mais, porque como você vai contar várias vezes você pode ir acrescentando.
215. Andréa – dá pra contar todo dia pelo menos duas vezes, ...
216. CD– mas com os pequenos....
217. Andréa – aí conta uma vez aumentando e depois uma vez você escolhendo onde você vai parar pra fazer as suas atividades, dá pra criança ouvir a mesma história e cansar!
218. CD– isso vale pra tudo, essa regrinha aí, vale pra notícia, como é o caso dele por exemplo, pra uma tese você tem que
219. Regina - não, mas a melhora é tanto, porque se vende tantas revistas, porque você pega até um ponto que a pessoa fica curiosa ou, ou ... até novela fica curioso, mas aí, e o que mais, né? a pessoa vai te que assistir outro dia, outro dia, pra saber o “the end” da história.
220. CD– mas cê vê que é ... a novela tanto aparece numa fase, o que que vai ser aquele dia, como aparece em cinco linhazinhas, como ela aparece numa hora de ... de eventos e não
221. Andréa – desculpa, meio individualista agora, mas cê acha assim, que de cinco a dez minutos no máximo, a primeira vez que a gente conta a história.
222. CD– eu acho assim, tem que ter as várias possibilidades de trabalho.... cê tem que ter a história na tua cabeça.
223. Andréa – a primeira vez...
224. CD- depende de como o grupo estiver atento.
225. CM – como a sala tá naquele dia.
226. Andréa – ah! tá!, então não necessariamente...
227. CD– vai dependê
228. Andréa - não é que tenha que resumir necessariamente toda vez, depende da...
229. CD– você tem que ter a versão resumida, pra você poder cortar onde for necessário.
230. Andréa – tá! entendi (pausa)
231. CD– cê conta mais ou menos
232. Andréa – agora mudou, então mudou, o que eu tava pensando que era meio que... não lei, mas assim, uma, uma ...
233. CD–se a turma tá toda atenta, super ligada, você vai dando, vai detalhando, se eles começarem a dispersar aí você já (bate palma)
234. Andréa – é que tem história, por exemplo, Pinocchio, não sei se vocês

- percebem mas assim, a história vem vindo, vem vindo, aí quando os alunos começam a querer dispersar , né? - vem a história do nariz, daí já volta todo mundo, né?, daí começa a querer dispersar, ele vai preso e volta tudo ... entendeu? eu não sei ...
235. CD- é porque é uma história cheia de conflitos,
236. Andréa – É, entendeu? É porque também é comprida, né? entãoeu não se você podia até ...
237. CD- mas você pode você pode trabalhar só o conflito do nariz e só o conflito da baleia e acabou!
238. Andréa – tá...
239. Pati – mas isso aí é o que eu faço, que eu divide o filminho em várias partes e aí eu passo, tô indo pela seqüência mesmo, cada um... eu dividi assim, durante todas as semanas que eu tenho lá, eu faço uma parte e trabalho com aquilo que tá dentro daquele contexto.
240. CD- então, só que se você não de ela toda uma primeira vez, mesmo que seja uma coisa ...
241. Pati – Eu já dei.
242. CD- ...reduzidézima, ele não tem a idéia toda, porque aí se eles tem a idéia do todo e eu to fazendo assim é perfeito, porque aí eles já sabem o todo agora eles sabem que tá dando,.... outras coisas “o que é que tem aqui?”, a gente não viu isso quando eu contei a primeira vez?”, aí eles estão vendo que você tá alargando ...
243. CM – Que nem gato lá, sério, aquela coisa, né?.
244. CD- é. então agora aqui vamos pegar umas partes, como é que ela faz pra introduzir a história aí nesse
245. Regina - por atividades...
246. CD- como é que ela introduz? Antes dela começar a contar...
247. Regina - pela panqueca....
248. Pati – ela explica o que que é, porque eles num.....a gente discutiu isso, que eles não iam saber o que é, o que que era uma panqueca, então ela primeiro explica pra eles terem o contexto, né? Também não adianta falar de “boquinhas” e se não saber o que que é .
249. Regina - ela conta ainda mais resumida ainda do que ela já fez
250. Andréa – é ela conta bem resumidinha, né?
251. Regina - é ela podia ...
252. Andréa – ela contou a introdução bem resumida, ela introduziu assima introdução da história que ela tinha fugido aqui e ali...
253. CD- e aí? Que que cês acham, como é que cês acham que isso atua pra criança em termos do que que é história, do que ela contou resumidamente no início da história em português ...
254. Regina - ...que tem 3 anos já... você sabê se a criança já sabe, por exemplo, ah! quem conhece Pinocchio? dá pra saber mais ou menos, tem que ter uma base do que é o Pinocchio, (...) num sai daqui com uma panqueca.
255. CD- você acha que eles entraram pra ouvir a história sabendo o que que era uma panqueca ?
256. Regina – mas, por exemplo...
257. CD- eles terminaram, cê lembra?
258. Andréa – eu achei que eles acharam que era um personagem, ponto. Acho até que se, não sei, assim, uma época eu comecei assim, eu introduzia algumas

- coisas que eu achava interessante que as crianças soubessem, tá? mas por exemplo, é óbvio que é meio difícil, cê tem que ir pra escola e tudo mais, mas de repente levá a panqueca, fazê a panqueca, brincar de panqueca
259. CD– eu acho que ali nem que fosse um livro de receitas que tivessem ..
260. Andréa – com uma foto de panqueca, entendeu?
261. CD– e eu acho que um tipo de história como esta, é fundamental que primeiro eles conheçam o que que é a panqueca, então talvez nem precisasse começar a história desse jeito, mas trabalhar o que que é panqueca, comida, o que que... cê come isso?, já teve algum dia que você quis comer alguma coisa e daí não tinha em casa?
262. Andréa – ou ela podia trazer, não sei se pode trazer nessas condições, entendeu? levá a panqueca e de qualquer coisa você pode fazer tanto tipo crepe, crepe de chocolate
263. CM – a Larissa fez aqui
264. Andréa – não, você pode levá pronta, faz à noite, e põe pronta e aí traz lanchinho pra brincar, faz uma pra cada criança, eles experimentam
265. CM – tem panqueca pronta, que vende
266. Andréa – ah, nunca vi!
267. CM – tem, no açougue tem
268. Andréa – num açougue?
269. CM – no açougue.
270. Andréa – ai, CM conhece cada coisa.
271. CM – é aqui na rua Paraguaçu (risos) aqui, ali...
272. Andréa – num lugar aqui por perto
273. CM – tem, vem num pacotinho.
274. CD– não, mas o ponto principal é... assim, eu acho...
275. Andréa – eles não sabiam que panqueca era pra comer
276. CD– ...antes de contar a história cê tem, precisa trabalhar a noção do comer. Lembra da relação com a vida do aluno? História tem que fazer sentido e aquelas coisas...
277. Andréa – ali a situação na hora é contar a história e não, por exemplo, o fato de comer ou... a primeira coisa que vem na minha cabeça é pra comê.
278. CD– eu acho que talvez entrasse primeiro numa discussão de: A mãe de vocês faz comida pra vocês no lanche? Que que vocês comem de lanche? - que é trazer a criança pra situação da mãe fazendo uma coisa, porque na verdade a história começa que os garotos estão com fome e pedem a mãe pra fazer alguma coisa, num é isso?
279. CM – é. Quando cê tá com fome que é que se pede?
280. Andréa – o que você pede pra mãe quando tá com fome?
281. CD– é. vocês pedem pra mamãe pra fazer comida pra vocês? tem alguma coisa que vocês gostam?
282. Andréa – quem é que faz comida em casa?
283. CD– é:: a babá. Como é que é esse tipo de discussão, que precisaria pra eles entenderem porque que todo mundo tava querendo comer aquela panqueca. E qual é a coisa que você mais gosta que a sua mãe faça? Que alguém faça pra você comer?
284. Andréa – qual é a comida que você mais gosta? E aí eles já sabem “I like...”
285. CD– porque aí entra no mundo do... olha, quando faz a comida todo mundo fica querendo, porque, porque todo mundo foi atrás de querer comer a panqueca?

286. Andréa – por quê que todo mundo gosta de bolo de chocolate? Por que todo mundo gosta de brigadeiro?
287. CD– porque na nossa cultura seria o bolo de chocolate que sairia correndo ou o brigadeiro, né? se for parar pra pensar na nossa cultura.
288. CM – aqui no Brasil, né?
289. CD– se fosse uma história... seria isso, né? que mais?
290. Andréa – é o popular, né? o que todo mundo gosta, tem até quem não gosta mas,...
291. CD– todo mundo sairia atrás... no sentido de coisa que pede pra mãe fazer...
292. CM – é. dá vontade e pede, né?
293. Andréa – vocês sabem que tem, não sei que dia específico, não sei se é o dia dos namorados, Saint Patrick day, não sei que dia que é que as pessoas fazem panquecas umas para as outras.
294. CD– eu já ouvi isso mesmo.
295. Andréa – você já ouviu isso? eu lembro que eu tava lá...
296. CD– porque acho que na escola das crianças eles celebraram e fizeram.
297. Andréa – é. Se eu não me engano é isso, entendeu? pode até chegar nisso, que é cultural, né? é claro que depois de um bom tempo.
298. CD– mas eu acho o que é importante aí é as crianças perceberem que o contexto da panqueca...tô falando da panqueca como poderia falar do Pinocchio, porque no Pinocchio também é aquela idéia de: “Você conhece alguém que gostaria de ter um filhinho?” Que não tem e ... sei lá o que.
299. Andréa – mas ela não fez nada antes? a gente num sabe também se
300. CD– foi a primeira vez, tanto é que ela teve que retomar as histórias...
301. CM – foi primeira vez.
302. Andréa – não, não, pode ser a primeira vez que ela contou a história mas foi a primeira aula que ela abriu com o tema, é isso? Ah! entendi.
303. CD– é porque ela começou com as outras histórias.
304. Andréa – não mas poderia te... entendeu? É isso que eu tô falando... antes ela tinha feito alguma coisa em relação (...)
305. (...)
306. Andréa – daí a menina perguntou se ela tem boca, mas ela tem boca...
307. CD– é, tanto é que a gente ficou nessa dúvida, né? Porque você vai direto pro imaginário partindo do real.... é e daí eu acho que aquelas crianças podem terminar sem saber ...que que é uma panqueca. Lógico que tem outras aulas. Mas eu acho que pra entender essa história e porque que a panqueca tá correndo, porque todo mundo quer comer a panqueca, eles tem que saber que panqueca é uma comida gostosa e que as pessoas tem o maior interesse em comer, porque se fosse brigadeiro, as crianças na mesma hora iam entender porque que tava todo mundo atrás, né? E porque que o brigadeiro foge? Como, assim o tempo inteiro eu acho que isso é muito importante.
308. Andréa – você acha válido numa hora dessas contar como, por exemplo, numa introdução contar como brigadeiro e não como panqueca e depois chegar na panqueca?
309. CD– não conta, mas você pode dizer assim: “O que que todo mundo agora aqui gosta?” Ah! brigadeiro!!” - aí você pode trabalhar na aula a idéia do brigadeiro, aí disso você partir pro cultural, então ...
310. Andréa – fala que nessa historinha, nesse lugar, né?
311. CD– eles gostam, saber como: “A gente gosta de brigadeiro? Se eu tivesse

- brigadeiro aqui, quem ia querer? Ah! num sei o que, ah! e se escondesse o brigadeiro, que que cês iam fazer? Ah! num sei o que...” - você pode viver com eles a coisa. “Olha, em outros lugares cês sabem o que que as pessoas gostam? E a sua mãe, que que ia gostar muito?” - daí disso, pode se chegar em outros lugares que tem gente que gosta mais de sei lá o que. Outros gostam mais de não sei o que. “E olha, nessa história as pessoas adoram panqueca! Sabe o que que é panqueca?” - Aí entraria no que que é panqueca .
312. Andréa – você acha que toda essa discussão deve ser feita em português?
313. CD– não, eu acho que pode ser feito na língua alvo, só que eu acho que vai depender de como que isso vem sendo trabalhado com o grupo. Eu acho que, por exemplo, cê tá no quarto bimestre, eu acho que essa discussão pode ser feita com o grupo, mas porque você começou no primeiro bimestre. Uma discussão dessa no primeiro bimestre acho que é perfeita, muito português tal e tal, porque você ainda tá ganhando o grupo. No quarto bimestre...
314. Andréa – (...) porque se a unidade for só em português é que vira muito vocabulário.
315. CD– É. Não, eu acho que sim, eu acho que é::
316. Andréa – claro que também depende da idade das crianças, depende...
317. CD– eu acho que depende mais do tempo que as crianças estão trabalhando com isso. Se você começar no início, uma primeira vez se você começar assim, tentando ganhar o grupo. Mas numa terceira história eu acho que já é muito. Porque tanto é que...é:: por mais que as crianças... elas não podem lembrar do nome da historinha em português. Elas tem que lembrar da... do nome da historinha em inglês. Mas é que provavelmente ...
318. Andréa – eu vou dizer uma coisa, eu acho, eu acho isso super importante, mas eu acho que quando a gente concorre com as historinhas em...as que eles têm referência em português, eu acho que...
319. Regina - se é uma história acho que desconhecida contada em inglês é mais fácil deles lembrarem o nome em português, por exemplo...
320. CD– mas ela falou a panqueca grande ela falou...
321. Regina – ah! Tá!
322. CD– você não precisa traduzir o nome da história, porque se você...
323. Andréa – principalmente essa que é uma desconhecida. Agora a “Little Mermaid” eu fiquei cem anos pra tentar fazer, tive meia produção e depois continuaram a falar “teacher, você vai contar o book?”, assim: “Teacher, você vai contar o book da Pequena Sereia?”.
324. CD– que aí é uma referência muito forte.
325. Regina - a gente fala tarara para fazer “Red Hiding Hood” eles entendem o que eu to falando mas eles não vão falar “Red Hiding Hood”.
326. Pati – (..??) eles enrolam muito a língua
327. CD– mas esse....
328. (falam todas ao mesmo tempo)
329. CD - mas essa é muito ruim de falar – mas eu digo assim, é:: quanto mais cê usar a coisa, mais chance eles tem, né? menos se você evitar... eu acho que seria uma discussão muito viável no primeiro bimestre, eu... esperaria mais normalmente nessa primeira discussão.
330. Andréa – eu escrevi muito aqui, na, na descrição aqui que tava muito português...
331. CD– mas aí eu acho que...
332. Andréa – talvez seja uma preocupação minha nova aí....

333. CD– é, mas eu acho que passa muito do quanto a gente acredita que eles tem condições de entender. Porque se a gente não acreditar nisso eles não vão acreditar! E ela não perdeu os alunos ali por causa de ser inglês, é indiferente se fosse inglês ou português.
334. Andréa – ah, não, foi por causa do tamanho mesmo, né?
335. CD– do tamanho, não é, não é o inglês. (???) a mesma coisa também acho que se ela...
336. Andréa – mas acho que também, além de ser o tamanho, sinceramente, pensa, se tivesse feito todas essas ligações e eles soubessem que a panqueca tava fugindo porque ela era uma comida e todo mundo queria comer, eu acho que eles não entenderam isso, acho que daí eles iam querer saber quem mais ia querer comer
337. CD– eu acho que eles entenderam que ela tava fugindo, que as pessoas queriam ...
338. Andréa – tava fugindo,mas
339. CD– mas não tavam entendendo porque que ela tava fugindo e porque que eles ...
340. Regina – porque ela tava brava ...
341. CD– é, é, que eles falam isso, ela tava brava não sei que (pausa)
342. Regina – ela é boa, né?
343. Andréa – nossa ela é boa pra caramba
344. CD– você é psicóloga, num é? faz psicologia? É, em psicologia tem que tomar nota de tudo, todas as sessões.
345. CM – aí aprende olhar detalhes, né?
346. Andréa – as palavras do paciente...
347. CM – então é isso, ela é prática.
348. CD– então, isso em relação à instrução. Agora, a Andréa levantou um ponto aí que ela anotou e que vocês falaram mesmo, e que eu acho, que é fundamental, ela não entrou na história sem objetivo.
349. Pati – É.
350. CD- e isso é fundamental, eles tinham que descobrir alguma coisa naquela história, tinha uma razão, a história num era...
351. Andréa – você acha que isso é necessário pra todas as turmas?
352. CD– sempre, sempre tem que ter um objetivo, nenhuma história, você não presta atenção...
353. Andréa – mas cê tem turma que só o fato de você... o objetivo é eu vou contar uma história. Eu... essa turma de terceira é um absurdo...
354. CD– mas eles tem que saber o que... que informação, porque depois você vai fazer o que? com aquilo?
355. Andréa – ah, eles sabem que uma hora eu vou parar e vou usar uma parte daquilo pra atividade
356. CD– mas você tem que dirigir a atenção. Sabe por quê? Você ouve disperso, então depois você vai fazer uma pergunta, um prestou atenção, outro não prestou. Se prestar atenção ali, tinha um menino que respondia as coisas, só um.
357. Andréa – mas tinha objetivo, então.
358. CD– então, mas acontece que, olha bem, quando ela voltou pra abrir, ela deu um tempinho e acabou. Não deu dicas pra aquilo voltar, ela não deu “Olha gente, vamos lá olha, aqui ó! esse aqui quem é?” - mesmo que eles falassem, não posso falar, tem que dar tempo. “Não sei quem, não sei quem, Quem é esse

- aqui?” - mesmo que eles falassem em português...
359. Andréa – sim, você dá a aula toda em inglês.
360. CD– só que aí, como eles começaram a dispersar, “Então agora cada um vai pegar um dos personagens, quem era? vamos lá!” - você não precisa dizer o nome, dá um monte de tempo e nem precisa contar novamente, cê dá um pra cada um, eles tão vendo fisicamente. “Quem que apareceu?”, “Tá bom, quem é o seu? Ah, mamãe! E o seu? Ah..”
361. Pati – e outra coisa eu tô vendo que tá funcionando bastante pras crianças é dá um tempo especial pra cada um quando eles tão pintando, fazendo uma atividade, que é mais separada assim, é tipo math aí eu vou pra cada um: “Ah, mas que que é isso? que que você faz aqui dentro? Sleep? Ah, e aqui?” “Take a bath” - e aí, tipo a criança se sente especial, que mesmo que na roda ela não falou, ela não lembrou, pra mim ela fala
362. CD– e outra coisa, ela tá com aquele monte de material ali, ó vocês viram que ele encontrou alguém, sei lá.
363. Andréa – ah, sim, faz um jogo.
364. CD– cada um pega um que vai dizer que ele encontro. Cada um tinha que pegar um bonequinho, num pega. Então, todo mundo avançasse em cima. Aí agora você tem que falar: “Quem? Quem? Quem?” já é uma forma de...
365. CM – até de recontar, né? ela podia ser a pancake aí o que que o cara fala “Stop! Stop!”, né? Tipo um recontar.
366. CD– entendeu? porque são estratégias pra ele fazer. Cê tem... porque, é:: só perguntar não é suficiente. Isso, é:: o limite entre você deixar o outro fazer, e você fazer uma interferência pra ele fazer, é tênue. Então, não adianta só você fazer uma pergunta, você tem que dar alguma... a coisa da dica, do criar contexto e tal, é isso. Eles não conseguiram dizer direto, então, vamos usar uma outra estratégia “Look at the characters! Who are they?, Did he meet any of them?” sei lá! – “Did he meet this one?” – Yes! – What’s her name?” Ah!!”
367. CM – Que eles não vão responder por eles mesmo. Aí eles não respondem, a gente fica frustrada, e não é assim, né? tem que criar condições pra que eles... da próxima vez...
368. CD–então vamos lá! “So who did he meet?- Ah!” – não sei quem, não sei quelá, que mais?” - Cê vai... Mas você disse, acabou! Eles têm que de alguma maneira, pode falar em português, mostrando: “Who is this? Who is this?” – Eles vão falar: “A mamãe ou a moça! Ah! mother” - aí que você fala, mas eles produziram alguma coisa que tem relação. Ninguém, olhando um cara :”Who is this? Who is this?” – vai dizer um elefante ou a Mônica!
369. Andréa – como era a outra, ela só queria a Mônica.
370. CD– por exemplo, falo Mônica: “Which one here is Mônica?, Who is Mônica? This one is Mônica? This one is Mônica? – No! – So, who is this?” - pronto, cabô! Entendeu? cê vai empurrando a criança até ela chegar na resposta. Você vai criando um conflito na mente dela. Que aí vai fazer com que ela responda. Não é Mônica! (pausa)... Então, e outra, ele falou Mônica mais de brincadeira porque ele tinha dito que ia encontrar a menina.
371. Andréa – é, não, mas mas mas
372. CD– se você empurrar dizendo “Essa é a Mônica?” – o sentido de empurrar é no sentido cognitivo.
373. Andréa – fala junto com a CD
374. CM – aí já... não perde ele, e aproveita, né? o que ele fala.
375. CD– aí você pode dizer “Ah! A Mônica é, sei lá!” – ela diz que é um nome,

- sei lá!
376. (...)
377. CD– Mas... só pra gente fechar a discussão, eu acho que fundamental aí, que a gente tem é, primeira coisa é pensar qual o objetivo das crianças focarem, pra elas, pra você poder retomar e retomar com convicção. Então, por exemplo, quando você tá contando, você tem que saber quem são os personagens, você tem que falar: “So, the cock! See? Repeat class! Class, repeat!” - eles podem participar mais. Ela tentou uma vez que eles falassem o nome, mas de novo, faz repetir “So, she met the cock!” – Let’s repeat sei lá o que! The cat, let’s repeat cat! Everybody, cat!” – Entendeu? faz uma cena, cê tá no meio da história, mas eles tão... gritando, eles falaram, produziram “Cat!” – entendeu? alguma forma...
378. Pati – tchau gente!
379. CD– Tchau! uma coisa então é essa da pergunta, e a outra coisa, é essa na hora de pegar a resposta. Se você fez uma pergunta, você vai focar isso na hora de contar a história que cê quer que eles recontem. E na hora de fazer questão, cê também vai ter que pensar previamente todas as estratégias possíveis pra você usar pra eles... pra fazer com que eles cheguem a resposta. Porque tem um texto, aquele texto, não sei se elas que são mais antigas têm, aquele da mediação que é “Sense of achievement”? Esse cê tem. Eu dei que tinha lá da mediação, vocês xerocaram que tem dez pontos, sei lá quantos pontos, que do...Feurstein, tem uns itens assim ...
380. CM – foi numa reunião.
381. CD_ foi numa reunião, não foi? não sei se foi na ...
382. Andréa – no começo do ano?
383. CD– que daquele meu livro... “Psychology for...”
384. CM – acho que foi a última reunião do treinamento.
385. CD- eu trouxe e a Paula xerocou
386. CM – o livro, é.
387. CD– é muito interessante, porque uma das coisas que ele coloca é, se estabelece um goal que é partilhado isso faz parte da mediação. E na hora em que você vai trabalhar com aquilo, você cria condições pra que ele consiga responder, pra ele ter o “sense of achievement” senão ela não tem “sense of achievement” que é fundamental pra eles. Eles conseguirem. Porque se você fala, perdeu completamente! ele não tem o “sense of achievement”. Senão você, você deu tudo, botou na boca a palavra, mas ele que disse ...
388. Andréa – mas ele que falou, entendi. Psicologicamente ele...
389. CD– cê deu todo o contexto pra que ele conseguisse realizar. Primeiro você dá menos, até ir dando, dando, dando, né? Por quê? Porque tinha (não entendo) ele entende. Então tem alguma coisa que é compartilhada, que todo mundo sabe. Então quando você vai expressar, expressa aquela coisa, enfatizar aquele item, ele sabe que ali tem, porque tem a ver com a pergunta. Você colocou, colocou no início: “Quem? Who? Who did you meet? Oh! CM, hello!” - aí quando você fala as palavras, vai usar: “Stop! Hello!” – você usa a mesma entonação que você usou lá, quando você fez a pergunta pra ele sacar que aquilo ali é uma pista, que aquela ali é a resposta. (pausa) Eu acho que nesse vídeo foi ótimo porque (não entendo) é em relação ao contar a história. É em relação ao contar história e é em relação ao listening, por exemplo,...
390. CM – tem que ter uma task, uma outra atividade, né?
391. CD– exatamente, você vai aplicar um listening pra eles, no caso dos mais adiantados, é uma entrevista, é um, num sei lá!

392. Andréa – engraçado, normalmente em um listening a gente num lembra de passá alguma tarefa
393. CM – ah, mas no reading é a mesma coisa ...
394. Andréa – não, mas que nem ... assim normalmente quando cê ... tem um tape, tem lá algum livro, normalmente a gente passa junto, já vem junto no, no... sei lá o “Parade” era assim pelo menos. Não sei em relação aos outros, ele tinha lá um exercícozinho, não era só ser ouvido ou não ouvido.
395. CD– é mas porque a história, por conta de ter essa coisa do senso lúdico, acho que vocês acham que isso também vale como objetivo.
396. CM – é listening.
397. Andréa – é listening.
398. CD– mas você tá sempre, mesmo que seja alguma coisa, cê sempre quer saber qual é o conflito da história, como é que ela se resolve. Não tem como você assistir uma não sei o que, por exemplo, sempre você vai querer saber, quem que a pancake encontrou, “Qual foi o problema? – Ah, a panqueca fugiu! - Como é que se resolveu? O porco comeu!” - A mãe comeu? Não comeu!” Quem comeu a panqueca?” (pausa)
399. Andréa – legal
400. Regina - todo problema foi quem que comeu
401. CD– é pois é, mas aí que tá, aí que tá...
402. Andréa – mas não deu pra perceber direito, se aí ela atravessou o rio
403. (falam todas ao mesmo tempo)
404. Andréa – não mas ele atravessou o rio, não era ?
405. CD– não do rio... é da do jacaré com...
406. Andréa – eu ouvi
407. CM – eu acho que ela não fala nada, mas eu sei que ele engana ela
408. CD– ele tá dizendo que ele vai ajudar e....
409. Andréa – em suma, se você é inteligente e falsa você ganha a panqueca, a mesma coisa, se você, a mesma coisa do Pinocchio
410. Regina – Ah!
411. (...)
412. CM – o Gato de Botas era o conflito da história
413. Andréa – o Gato de Botas era o pior que todos
414. Regina – tem um conflito aí
415. CM – o mais mentiroso, o mais ardiloso
416. CD– mas existem outras armas que não a arma.... instrumental.... você com seu discurso e jeito de lidar com a coisa você... vai conseguindo tudo o que você quer. É uma lição, porque ao mesmo tempo que fala de falsidade, também fala da importância da... é a mesma coisa, o Shakespeare dizer “ The words are mind and the swords???” é a mesma coisa. O Shakespeare, ele dizia que as palavras ...
417. Andréa – ah! tá (pausa)
418. Regina - não é o personagem que... ardiloso assim
419. CD– (...) Mas eu acho que tem uma dupla lição que tem que fazer com criança. Primeiro, mostra a importância de você ser esperto, você saber como lidar..., e a segunda é dizer que ... o problema da falsidade. Você tem que dá as duas coisas, porque no mundo você também tem que saber lidar com isso. Você nunca viveu situações assim? Em que você teve que usar da sua lábia pra poder fazer com que uma idéia, não usar da falsidade, mas você... quando no Lael, pra eu conseguir certas coisas, só com convencimento, pra eu dar certas matérias que

a gente fazia, só com....

420. CM – é negociação

421. CD– muita negociação, se você chega lá brigando...

422. Andréa – mas você pode trabalhar de outra maneira, não com “Pussy and Boots”, senão com...

423. CD– não, mas é, mas passa, mas a idéia que tá por trás é essa também.

424. CM – mas aí você pode discutir assim, né? Será que é assim que a gente ganha?

425. Andréa – acho que você pode discutir ao contrário, então, não, e não colocar assim: Olha, será que fica legal...

426. CM – negociar honestamente, convencer...

427. Regina - acho que seria legal trabalhar também a história de que também não é todo mundo que você fala, que você pode confiar .

428. Andréa – então porque, no “Pussy and Boots” eu fiz exatamente isso. Não sei como chama isso, trabalhar o anti, a a ...

429. CD– Herói?

430. Andréa – não, é:::

431. (fim do lado B – fita 1)

Anexo 14 - Número de turnos e palavras das coordenadoras – Reunião 26-07-2001

Coordenadoras	Número de turnos	% Turnos	Número de palavras	% Palavras
CD	487	30,9	8213	40,4
CM	460	29,2	5425	26,6
Total coordenadoras	947	60,1	13638	67
Total geral	1575	100,0	20320	100,0

Anexo 15 - Número de turnos e palavras dos professores - Reunião 26-07-2001

Professores	Número de turnos	% Turnos	Número de palavras	% Palavras
Andréa	234	14,8	2152	10,5
Ana	84	5,3	713	3,5
Paula	55	3,5	976	4,8
Pati	52	3,3	722	3,5
Larissa	35	2,2	659	3,2
Karen	20	1,2	143	0,7
Mariana	10	0,6	149	0,7
Total professores	490	30,9	5514	26,9
Total geral	1575	100,0	20320	100,0

Anexo 16 - Número de início de temas por participante – 26/07/2001

Participantes	Início de temas	% dos temas
CD	10	47,6
CM	5	23,8
Total coordenadoras	15	71,4
Ana	1	4,7
Andréa	3	14,2
Mariana	1	4,7
Larissa	1	4,7
Total professores	6	28,5

Anexo 17 - Número de turnos e palavras dos participantes – Recorte da reunião em 26/07/2001

Participantes	Turno	% Turnos	Palavras	% Palavras
CM	69	30,0%	734	23,9%
CD	58	25,2%	1129	36,8%
Andréa	42	18,3%	524	17,1%
Ana	38	16,5%	374	12,2%
Larissa	7	3,0%	54	1,8%
Regina	7	3,0%	38	1,2%
Pati	6	2,6%	165	5,4%
Paula	3	1,3%	49	1,6%
Total	230	100,0%	3067	100,0%

Anexo 18 - Número de turnos e palavras das coordenadoras – Recorte da reunião - 26/07/2001

Coordenadoras	Número de turnos	% Turnos	Número de palavras	% Palavras
CD	58	25,2	1129	36,8
CM	69	30	734	23,9
Total coordenadoras	127	55,2	1863	60,7
Total geral	230	100,0	3067	100,0

Anexo 19 - Número de turnos e palavras dos professores – Recorte da reunião - 26/07/2001

Coordenadoras	Número de turnos	% Turnos	Número de palavras	% Palavras
Andréa	42	18,3	524	17,1
Ana	38	16,5	374	12,2
Larissa	7	3,0	54	1,8
Regina	7	3,0	38	1,2
Pati	6	2,6	165	5,4
Paula	3	1,3	49	1,6
Total professores	103	44,8	1204	39,3
Total geral	230	100,0	3067	100,0

Anexo 20 - Número de início de temas por participante – Recorte da reunião – 26/07/2001

Participantes	Início de temas	% dos temas
CD	2	25,0
CM	3	37,5
Total coordenadoras	5	62,5
Ana	1	12,5
Andréa	2	25,0
Total professores	3	37,5