

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

SUELLEN DO NASCIMENTO BARBOSA

CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NO CONTEXTO DO
PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL

Niterói, RJ

2016

SUELLEN DO NASCIMENTO BARBOSA

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NO CONTEXTO DO
PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: História, Política e Contato Linguístico.

Orientador:

Prof. Dr. Ricardo Luiz Teixeira de Almeida

Niterói, RJ

2016

FICHA CATALOGRÁFICA A SER PREPARADA PELA BIBLIOTECA
CENTRAL DO GRAGOATÁ.

SUELLEN DO NASCIMENTO BARBOSA

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NO CONTEXTO DO
PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: História, Política e Contato Linguístico.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ricardo Luiz Teixeira de Almeida (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Claudia Valéria Vieira Nunes Farias (Colégio Pedro II)

Prof^a. Dr^a. Monica de Souza Coimbra (COLUNI-UFF)

A todos os professores da rede pública de ensino que, apesar de toda desvalorização, lutam por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao criador do mundo, pelo dom da vida e por me possibilitar essa viagem ao mundo acadêmico.

À minha mãe Sueli, por estar sempre presente e ser meu porto seguro todas as vezes em que essa viagem me cansou.

Ao meu ex chefe João Manoel (*in memorian*), por ter apoiado uma funcionária recém contratada para realizar o sonho de estudar em uma universidade pública.

Aos ex companheiros de trabalho da divisão de Estudo e Análise Técnica de Material, do Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro, pela amizade, carinho e por toda ajuda em meus trabalhos.

Ao meu orientador, professor Ricardo Luiz Teixeira de Almeida, pela paciência e compreensão.

Aos professores do curso de pós-graduação em ensino de língua estrangeira do CEFET/RJ e às professoras envolvidas no programa de residência docente do Colégio Pedro II, por todas as contribuições que me ajudaram a crescer profissionalmente e academicamente.

Às professoras Claudia Farias e Monica Coimbra, pelas contribuições que fizeram a este trabalho na banca de qualificação.

À querida Caroline Albertino, por ser uma amiga com quem posso contar a qualquer hora do dia e da noite. MUITO obrigada!

Às queridas amigas “BS”, por sempre terem uma palavra de incentivo em meus momentos de desespero.

À professora que participou desta pesquisa com tão boa vontade.

Aos meus alunos, razão pela qual cheguei até aqui.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar as crenças de uma professora de inglês, lotada na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sobre o ensino de língua inglesa no contexto do Programa Rio Criança Global. Tal programa foi implementado no ano de 2010 pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e objetiva intensificar o ensino de inglês a partir do primeiro ano do ensino fundamental. Como embasamento teórico, foram utilizados os estudos sobre crenças em educação linguística de Abrahão (2006); Barcelos (2006, 2007); entre outros. Também foram adotadas as seguintes teorias que estão inseridas no campo da linguística cognitiva: a da Metáfora Conceptual; a dos Mapeamentos Cognitivos Idealizados e a dos Espaços Mentais. Para isso, recorri aos estudos de Lakoff e Johnson (1980/2002); Fauconnier & Turner (2002); Sardinha (2007); Chiavegatto (2009). Para produção de dados, a metodologia se baseou na aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas e em escala; entrevista e observação de aulas ministradas pela professora informante. De modo a organizar os dados obtidos através dos instrumentos mencionados, as crenças identificadas no discurso da docente foram divididas em quatro categorias: Crenças em relação aos alunos; Crenças em relação ao material didático; Crenças em relação ao programa Rio Criança Global; Crenças em relação ao papel do professor. Os resultados apontam que a informante não acredita na total funcionalidade do programa e acredita em um ensino de inglês mais voltado à realidade social do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças, Programa Rio Criança Global, Professor, Língua Estrangeira

ABSTRACT

This study aims to investigate the beliefs of an English language teacher, who works at Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, about the English language teaching in the Rio Criança Global Program context. That program was implemented in 2010 by the local government and aims to intensify the teaching of English in the primary school. As theoretical reference, Abrahão's (2006); Barcelos' (2006, 2007); among other studies about beliefs in linguistic education were used. Furthermore, the following theories, which are embedded in the cognitive linguistics field, were adopted: Conceptual Metaphor; Idealized Cognitive Models and Mental Spaces. Thereunto, I used Lakoff e Johnson (1980/2002); Fauconnier & Turner (2002); Sardinha (2007) and Chiavegatto's (2009) studyings. In order to produce the data for this research, the methodology was based in the application of a questionnaire with open and closed questions and in scale; interview and observation of the classes given by the informant. With the purpose of organizing the data gotten from the mentioned instruments, the beliefs identified in the teacher's discourse were divided in four categories: Beliefs in relation to the students; Beliefs in relation to the textbook; Beliefs in relation to the Rio Criança Global program; Beliefs in relation to teacher's role. The results point that the informant does not believe in the total functionality of the program and believes in teaching of English more concerned with the social reality of the student.

KEYWORDS: Beliefs, Rio Criança Global Program, Teacher, Foreign Language

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Representação Gráfica dos MCIs

Figura 2- Diagrama da Teoria da Metáfora Conceptual AMOR É VIAGEM

Figura 3- Lição 1 – 5º ano, pág. 4

Figura 4- Lição 1 – 5º ano, pág. 5

Quadro 1: Anos de implementação do PRCG por série

Quadro 2: Objetivos e Abordagem da coleção Zip from Zog

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EF – Ensino Fundamental

PRCG – Programa Rio Criança Global

LIC – Língua Inglesa para Crianças

LE – Língua Estrangeira

MCI – Modelos Cognitivos Idealizados

MP – Manual do Professor

SME/RJ- Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	
1.1 Contextualização da pesquisa	13
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Geral.....	16
1.2.2 Específicos.....	16
1.3 Perguntas de pesquisa	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 Crenças em Educação Linguística	18
2.2 Metáfora e Cognição	25
2.2.1 A Teoria da Metáfora Conceptual.....	31
2.3 A Metáfora como instrumento na investigação de crenças	35
3. METODOLOGIA	37
3.1 A pesquisa qualitativa	37
3.2 O estudo de caso	39
3.3 Contexto e participante da pesquisa	40
3.3.1 O programa Rio Criança Global.....	40
3.3.2 O Material Didático.....	43
3.3.2.1 Dos objetivos e abordagem da coleção Zip from Zog.....	44
3.3.3 Perfil da professora participante.....	45
3.3.4 Perfil da escola.....	46
3.3.5 Perfil dos alunos.....	47
3.4 Instrumentos de produção de dados	48
3.4.1 O questionário.....	48
3.4.2 A entrevista.....	50
3.4.3 A observação de aula.....	51

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	53
4.1 Crenças em relação aos alunos	53
4.2 Crenças em relação ao material didático	57
4.3 Crenças em relação ao programa Rio Criança Global	63
4.4 Crenças em relação ao papel do professor	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	81
Anexo 1: Documentos	81
Anexo 1.1: Decreto Nº 31187, de 6 de outubro de 2009.....	81
Anexo 1.2: Orientações Curriculares para o ensino de língua inglesa-5º ano.....	83
Anexo 2: Instrumentos de produção de dados	90
Anexo 2.1 O questionário.....	90
Anexo 2.2: A entrevista.....	94
Anexo 2.2.1: Roteiro para entrevista.....	94
Anexo 2.2.2: Entrevista transcrita.....	94
Anexo 3: Material Didático	100
Anexo 3.1: Livro do aluno – 5º ano – Unidade 1, Lição 1.....	100
Anexo 3.2: Manual do professor.....	103
Anexo 3.3: Atividades extras.....	106

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da pesquisa

Assim como a maioria dos professores de Inglês, iniciei minha carreira em um curso particular de idiomas, o que colaborou para o desenvolvimento do meu ‘fazer’ docente, já que antes trabalhava em uma área totalmente diferente da do magistério. Entretanto, durante essa caminhada, deparei-me com diversos impasses que dificultaram o meu trabalho na instituição. Observei que meus alunos traziam suas próprias concepções de como a língua deveria ser ensinada e/ou aprendida, e isso dificultava a realização de algumas atividades em sala de aula. Observei também que eu trazia minhas próprias teorias sobre como ensinar uma língua estrangeira, reproduzindo, às vezes, minha experiência como aluna. Neste sentido, pude perceber como esses conceitos, trazidos pelos meus alunos e por mim, podiam influenciar nossas ações em sala de aula. Portanto, senti a necessidade de refletir sobre a minha própria prática e fazer as mudanças que julguei necessárias para tentar ir ao encontro às necessidades dos alunos.

Ao ser empossada na rede municipal do Rio de Janeiro, percebi que o contexto social daquela escola pública, em uma comunidade na Zona Norte da cidade, fez com que eu mudasse a minha prática, já que o perfil dos alunos da rede era muito diferente dos alunos do curso e eu achei que era necessário que eu me posicionasse com uma atitude mais assertiva. Logo constatei que minha prática deveria ser diferente em cada contexto educacional. Verifiquei como os colegas professores da rede se queixavam por não conseguirem exercer o

mesmo papel que exerciam em outros contextos, já que alguns também atuavam em cursos de idiomas e escolas particulares. Eles acreditavam que deviam ser o mesmo modelo de professor na rede pública que eram no curso, o que resultava em certas frustrações e até mesmo exonerações do cargo.

A partir de minhas reflexões, e por estar inserida nesse contexto, considerei importante estudar as concepções que o professor de Inglês da rede municipal do Rio de Janeiro tem sobre o seu papel como educador linguístico. Minha inquietação para pesquisar tal contexto foi motivada pelo fato de que, no ano de 2010, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro implementou o Programa Rio Criança Global (PRCG). Tal programa tem por objetivo intensificar o ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental I e II, com ênfase na conversação. A Secretaria Municipal de Educação conta, ainda, com a parceria de um curso particular de inglês que prepara o material e realiza treinamentos semestrais com os professores da rede. Entretanto, o que tenho observado nos treinamentos, que realizo semestralmente, é uma grande insatisfação dos colegas professores em relação ao trabalho na rede municipal de ensino. As principais queixas são sobre o material didático, que não dialoga com o contexto social e cultural dos alunos da rede; da falta de interesse dos alunos em aprender uma língua estrangeira e da falta de condições estruturais que propiciem o aprendizado da língua. Além disso, o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) é uma novidade para muitos professores que não possuem experiência com essa modalidade de ensino, e a formação inicial em Letras raramente propicia ao professor condições de atuar nesse contexto.

Embora o programa contemple os anos iniciais e finais do ensino fundamental, pretendo focar esta pesquisa apenas nos anos iniciais –

exatamente por se tratar de uma inovação na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro: é a primeira prefeitura a inserir o ensino de língua estrangeira (LE) no Fundamental I e também por ser o segmento em que venho atuando desde a minha posse na rede.

Como também senti a necessidade de realizar um processo reflexivo sobre as minhas próprias crenças e não me considerava apta a investigar a minha própria prática – por não conseguir separar o papel de pesquisadora e o de professora investigada -, optei por utilizar o *estudo de caso* como procedimento desta pesquisa. A informante foi escolhida durante um treinamento da *Learning Factory*, pois observei que quando ela se dirigia à equipe de treinamento, sempre apresentava suas inquietações de uma forma tão enfática que chamava a atenção de todos os professores presentes. Além disso, apresentava os problemas encontrados nas suas turmas para a mesma equipe esperando por uma solução que, é claro, não recebia. Percebi que as mesmas inquietações da professora eram as minhas; os seus problemas eram os meus e, também, ambas possuíamos o mesmo perfil profissional: começamos nossa carreira docente em curso de idiomas, ingressamos na prefeitura na mesma época, tivemos as mesmas dificuldades no início e estamos na mesma faixa etária. O estudo de caso me proporcionou uma maior aproximação da docente, pois não foi apenas uma relação de enviar e responder questionários, mas pude acompanhar um pouco de sua realidade educacional e compreender melhor os muitos “porquês” de suas concepções que durante a leitura do questionário e da entrevista, não faziam muito sentido para mim.

Sendo assim, na próxima seção apresento os objetivos que nortearam a realização deste estudo.

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

- Investigar a possível presença de metáforas no discurso de uma professora de Inglês, da rede municipal do Rio de Janeiro, com vistas a identificar, a partir das “pistas” encontradas, suas crenças em relação ao ensino de Inglês no contexto do PRCG.

1.2.2 Específicos

- Observar o contexto social e cultural onde ocorre o ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- Analisar a relação do professor com o material didático adotado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ);
- Avaliar se o professor, no contexto do programa Rio Criança Global, se compreende como “instrutor de línguas” ou “educador linguístico”;
- Verificar as percepções do professor sobre a aprendizagem do aluno.

1.3 Perguntas de pesquisa

Levando em consideração que o presente estudo tem foco nas crenças de uma professora em relação ao contexto do Programa Rio Criança Global, as perguntas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa foram as seguintes:

- Quais as percepções da professora informante em relação ao seu alunado e à sua aprendizagem?
- O material didático utilizado no programa supre as necessidades de aprendizagem de suas turmas e dialoga com seu contexto social/cultural?
- Quais as percepções da docente em relação ao programa?
- Como a informante percebe sua atuação, como professora, nesse contexto?
- Qual a relação entre as crenças professadas e a prática da professora?

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que fundamentaram a elaboração desta pesquisa. Primeiramente, recorro aos estudos sobre crenças em educação linguística. Em seguida aos de Metáfora e Cognição, elencando alguns conceitos da linguística cognitiva. Também apresento a visão da metáfora conceptual, que é adotada neste trabalho.

2.1 Crenças em Educação Linguística

As pesquisas envolvendo as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas no Brasil têm crescido consideravelmente nos últimos anos (Barcelos (2006); Coelho (2005); Costa e Santos (2014); entre outros).

Segundo Barcelos (2006), na década de 90, “acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento.” (p. 18). Ainda, nesse mesmo contexto, era comum que houvesse “julgamentos” a respeito das crenças dos professores e alunos, qualificando-as como certas ou erradas.

Coelho (2005) define crenças como “teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências.” (p.24).

A visão de crenças adotada para este trabalho é a de Barcelos (2006), que as define da seguinte forma:

... como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (p. 18)

Para Costa & Santos (2014, p. 50) crenças são como “princípios pessoais, declarados ou inferidos pelo discurso ou pela ação, aceitos como verdades, e que exercem influência sobre o que os indivíduos pensam e o que eles fazem”. As autoras afirmam que as ideias e percepções de uma pessoa são consideradas por ela “verdadeiras e absolutas”. Da mesma forma, um professor também pode ter suas crenças sobre como ensinar e/ou aprender uma língua, sobre como preparar um material didático e, até mesmo, sobre as percepções em relação aos seus alunos. Outro ponto abordado pelas autoras é que o meio social em que as pessoas vivem também colabora para a construção dessas crenças: “experiências vividas em nossa educação, exemplo de professores que nos ensinaram. ‘traumas’ vivenciados, etc”.

Barcelos (2006) faz uma breve contextualização do conceito de crenças dentro de uma perspectiva na área de cognição. Para isso, discute brevemente o artigo de Watson-Gegeo (2004), ressaltando alguns desenvolvimentos em que trazem contribuições significativas para a investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas. Abaixo, listo tais desenvolvimentos, abordados por Watson-Gegeo, que são discutidos por Barcelos:

- a. Reconhecimento de que a cognição não é mais vista como algo distinto do corpo: o que nós humanos entendemos sobre o mundo, entendemos devido ao tipo de corpo e potencial para desenvolvimento neural que nós temos.
- b. Cientistas admitem que 95% de todo pensamento é inconsciente e influencia, molda e estrutura todo pensamento consciente.

c. O reconhecimento de que o raciocínio lógico, ou as habilidades “superiores” não são independentes de outros processos mentais: as emoções são essenciais para o raciocínio lógico.

d. A concepção atual de cognição incorpora muitos outros componentes da vida mental humana, tais como capacidade simbólica, o eu, a vontade, as crenças e o desejo.

e. O reconhecimento de que não somente a linguagem, mas o pensamento também é metafórico.

f. A metáfora do cérebro ou mente como um recipiente de inteligência, deu lugar ao conceito “cognições distribuídas”, ou seja “as pessoas pensam em conjunto com outras, a cognição é construída socialmente através da colaboração” (p. 17)

O item “e” é de grande importância para o desenvolvimento deste trabalho, já que estou tratando da investigação das crenças da docente através das possíveis metáforas presentes em seu discurso. E, conforme será discutido na próxima seção, a visão de metáfora adotada nesta pesquisa é a de Lakoff & Johnson (1980 [2002]) que acreditam que ela faz parte da nossa vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação.

Silva (2011, p. 35) considera que as crenças são socialmente constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação. Nessa mesma perspectiva, os desenvolvimentos na área da cognição também têm apontado para uma visão mais situada sobre o estudo das crenças.

Barcelos e Kalaja (2003, *apud* Barcelos, 2006, p.19) fazem um resumo que apresenta bem essa nova perspectiva. De acordo com as autoras, as crenças são:

a)- *Dinâmicas*- pois mudam com o passar do tempo. A percepção que temos sobre ensino e aprendizagem de línguas não é a mesma que tínhamos há 20 anos;

b)- *Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*- as crenças não são estruturas fixas, elas vão se moldando conforme vamos interagindo com novas experiências e, na mesma medida, também somos moldados por elas;

c)- *Experienciais*- experiências, são aqui compreendidas, como resultado das interações do indivíduo com o ambiente, entre os aprendizes e entre os aprendizes e os professores;

d)- *Mediadas*- nessa perspectiva, as crenças são compreendidas como uma forma de mediação para regular aprendizagem e a solução de problemas;

e)- *Paradoxais e contraditórias* – as crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas;

f)- *Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*- As ações não são, necessariamente, influenciadas pelas crenças;

g)- *Não tão facilmente distintas do conhecimento*- as crenças não se separam de fatores como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, utilizo o termo “crenças” por entender o mesmo como satisfatório para este contexto de estudo, visto que envolve o ‘dizer’ e o ‘fazer’ de um sujeito inserido em uma sala de aula de língua estrangeira (SILVA, 2011).

Barcelos (2006, p.26), baseada em Richardson (1996), discute ainda a relação interativa entre ações e crenças. Segundo a autora, “não só as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a mudança nas e/ou formação de novas crenças”. A autora, ainda, cita o exemplo de um aluno que, ao começar a assistir filmes na língua alvo para aprender o idioma, pode acreditar que isso é benéfico para sua aprendizagem e começar a construir esse tipo de crença. Da mesma forma, um professor que acredita numa abordagem de ensino mais tradicional, pode experimentar, gostar, ver que rendeu um bom resultado e começar a acreditar em um tipo de abordagem mais comunicativa.

Logo, nessa relação de interação, tanto as crenças podem influenciar as ações, como as ações podem influenciar as crenças. Nessa mesma perspectiva, Borg (2003) explica que “a cognição não somente molda o que os professores fazem, mas é moldada, por sua vez, pelas experiências que os professores acumulam” (Barcelos, 2006, p.26).

Como a transformação de prática pedagógica não é algo que acontece repentinamente, compartilho da visão de Barcelos (2006) quando a autora fala de “momentos catalisadores de reflexão” e afirma que esses “momentos” funcionam como “gatilhos” que nos fazem ter dúvidas, questionar e, até mesmo, tomar consciência de uma crença já existente e refletir sobre a possibilidade de um pensamento alternativo.

Para Barcelos & Abrahão (2006, p.45),

a mudança do professor é tanto comportamental quanto cognitiva e pressupõe que ele perceba a necessidade de mudança -, ou, pelo menos, que ele demonstre o desejo de experimentação – e as alternativas disponíveis”.

As autoras salientam também que uma mudança duradoura somente ocorre no comportamento dos professores quando eles se sentem motivados a “experimentar algo novo, refletir sobre as consequências e, então, ajustar sua prática e seu pensamento com base nos resultados alcançados”. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de a formação continuada dos professores focar a prática de sala de aula, sempre, é claro, dialogando com a teoria.

Outro aspecto discutido por Barcelos (2006) é o desencontro entre crenças e ações do professor. A autora cita Borg (2003) para explicar que “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças” (p.27), já que, raramente, as pessoas agem da maneira como acreditam. Outro teórico citado pela autora, para explicar essa questão da discrepância entre o “dizer” e o “fazer”, é Woods (1996), que argumenta que *BAK*¹ e o comportamento não necessariamente precisam ser correspondentes. Na visão do autor, “isso acontece quando uma unidade de comportamento tornou-se uma rotina inconsciente realizada de forma não analisada” (p.27).

Ainda, de acordo com Woods: “o indivíduo pode não estar ciente de um dado comportamento que foi internalizado previamente e que reflete as características de um estado anterior na evolução do *BAK* do professor” (Barcelos, 2006, p.28). Nesse sentido, conforme aponta Barcelos, houve uma evolução da crença, mas o comportamento não acompanhou essa evolução, uma vez que está “fossilizado”.

Para explicar essa dissonância, Borg (2003) concebe a distinção entre “mudança comportamental” e “mudança cognitiva”, explicando que a mudança comportamental não implica mudança cognitiva e vice-versa. Para o autor, essa

¹ Sigla em inglês para “beliefs, assumptions and knowledge”: “Crenças, pressupostos e conhecimentos”.

discrepância não é algo ruim, pois compõe a interação entre “as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional, e particularmente, dos alunos” (Barcelos, 2006, p.29).

Os fatores contextuais também podem influenciar a prática dos professores. Segundo Borg (2003, *apud* Barcelos, 2006, p.29):

as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças.

Alguns desses fatores, citados pelo autor, que podem impedir o professor de agir de acordo com suas crenças, envolvem: exigências dos pais, dos diretores, da escola, da sociedade, das políticas públicas escolares, entre outros. Borg, citando outros estudos, ressalta outros fatores como: salas cheias, alunos desmotivados, programa fixo, resistência dos alunos a novas maneiras de aprender, etc. Esses fatores, comuns na realidade do contexto educacional da nossa educação pública, fazem com que os professores percam sua autonomia. Além disso, existe ainda a cultura das “metas” que está permeando a educação pública brasileira fazendo com que os educadores, muitas vezes, deixem de adotar suas próprias práticas para adotarem as práticas impostas pelas escolas e/ou secretarias de educação.

Logo, quando um professor tem sua concepção de como ensinar uma língua estrangeira e se depara com um “modelo” de ensino pronto, e se vê obrigado a se moldar a ele, uma série de conflitos pode ser gerada a partir daí, pois o professor pode não estar preparado para exercer o papel que lhe foi “imposto”.

Como exemplo, podemos citar a implantação do Currículo Mínimo de Língua Estrangeira, da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro,

que direciona a prática dos professores de LE da rede. Outro exemplo é o programa Rio Criança Global, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que, em parceria com um curso particular de inglês, elaborou um material próprio e realiza treinamentos semestrais com os professores de inglês da rede.

Vale ressaltar que não é o objetivo desta pesquisa categorizar as crenças da informante como “certas” ou “erradas”, mas sim compreender as concepções que a mesma possui sobre seu papel como professora de língua estrangeira em seu contexto educacional. Afinal, “a importância do estudo de crenças em ensino-aprendizagem está relacionada à compreensão de uma série de fatores que influenciam, ainda que indiretamente, as práticas pedagógicas”. (ALMEIDA, 2014).

2.2 Metáfora e cognição

Do ponto de vista da cognição, compreender a linguagem humana é compreender a rede complexa que a constitui (GOMES JÚNIOR, 2011). Quando dizemos que uma pessoa é uma “mala sem alça”; contamos para alguém que o marido/esposa está “pulando a cerca”; ou, simplesmente, elogiamos um amigo dizendo que ele tem uma “memória de elefante”, estamos transferindo para a linguagem expressões que interligam nossa experiência no mundo. Ao utilizar tais expressões, estamos fazendo uso de operações mentais complexas que envolvem conhecimentos entre domínios linguísticos, cognitivos e interacionais (CHIAVEGATTO, 2009).

A teoria dos Espaços Mentais permite que possamos compreender como o conhecimento é construído através de diferentes atividades interativas. Fauconnier & Turner (2002) destacam que, na construção de sentidos, três operações “básicas, misteriosas, poderosas, complexas e, em sua maior parte inconscientes²” (p. 6), que denominam 3 I’s, são essenciais – *Identidade*, *Integração* e *Imaginação*³.

O valor das formas mais simples encontra-se nas dinâmicas complexas e emergentes que elas provocam na mente imaginativa. Essas operações básicas são a chave tanto para a invenção do significado do dia a dia quanto da excepcional criatividade humana.” (FAUCONNIER & TURNER, 2002, p. xi)⁴

Os autores definem *Identidade* como o reconhecimento da semelhança ou equivalência, assim como o da oposição e diferença. Por exemplo, quando utilizamos a expressão “*Fulana é uma mala sem alça*”, temos que ser capazes de identificar os dois elementos aqui presentes – o indivíduo e a mala – mesmo não havendo nenhum tipo de analogia entre eles. Precisamos conectar tais elementos, ainda que sejam completamente diferentes. No mesmo exemplo, temos uma pessoa e uma mala sem alça. Para que possamos construir o significado de que esse indivíduo é uma pessoa chata (mala sem alça), temos que recorrer à nossa *Imaginação* e pensar no incômodo, no transtorno causado por uma “mala sem alça” para quem tem que carregá-la. A *Identidade* e a *Integração* não podem, sozinhas, explicar o significado sem a *Imaginação*. Em uma entrevista à Coscarelli (2005), Fauconnier destaca:

... a *Imaginação* está na raiz da maior parte das coisas que fazemos. Está na raiz do ato de contar histórias, da ficção, da produção de filmes, do fato de termos ideias, de nos perguntarmos o que vamos fazer com nossos amigos (p.297).

² Tradução minha. Texto Original: “basic, mysterious, powerful, complex, and mostly unconscious”

³ Tradução minha. Texto Original: “Identity, Integration, Imagination”

⁴ Tradução minha. Texto original: “The value of the simplest forms lies in the complex emergent dynamics they trigger in the imaginative mind. These basic operations are the key to both the invention of everyday meaning and exceptional human creativity.”

Na mesma entrevista, Fauconnier, ao explicar o que são espaços mentais, exemplifica de uma forma bem simples como nossa mente opera na construção de novos sentidos, e como os conhecimentos precisam ser compartilhados pela comunidade linguística para que eles sejam compreendidos. O autor explica que as piadas são seus exemplos preferidos de espaços mentais e exemplifica com uma sobre Bill Clinton. Ele conta que quanto mais o ex-presidente americano era atacado pelos inimigos, mais a sua popularidade crescia. Então, começaram a dizer que “se Clinton fosse o Titanic, o *iceberg* é que teria afundado”. Se o receptor que ler/ouvir essa piada não tiver o conhecimento desse fato da popularidade de Clinton, provavelmente não entenderá a piada. Para que haja compreensão, temos que abrir o espaço mental do iceberg e do Titanic, devemos saber que o Titanic é um navio que afundou ao bater no iceberg. Precisamos abrir também outro espaço mental sobre Clinton e sobre os ataques sofridos pelo ex-presidente. Em seguida, a partir desses dois espaços mentais, teremos que abrir outro relacionando um “Clinton-Titanic” capaz de derrubar um *iceberg*. São essas relações que acontecem em nossa mente quando ouvimos uma piada ou simplesmente interagimos em um contexto comunicacional.

Portanto, o conhecimento de cada indivíduo é organizado na “raiz” das experiências vivenciadas ao longo da vida, em seu contexto social. Desde a infância, esses conhecimentos vão sendo armazenados na memória, são os domínios cognitivos. É como se nossa mente funcionasse como um recipiente e todas as informações, conhecimentos, experiências adquiridas com o passar dos anos ficassem armazenadas ali dentro. Conforme novas vivências vão sendo

experienciadas, esse recipiente, que no início era menor, aumenta de tamanho com as novas informações adquiridas.

Chiavegatto (2009) aponta que esse “recipiente” que armazena as informações é chamado de estruturas mentais, os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs). Essas estruturas são estáveis, porém não rígidas. Isso significa que podemos adicionar ou retirar informações conforme nosso conhecimento sobre determinado assunto se amplia.

Assim são chamados [os MCIs]⁵ porque armazenam os aspectos que conhecemos acerca das experiências diferenciadas que vivenciamos; são modelos idealizados por serem estruturas mentais disponíveis para serem aplicados às atualizações com características similares. São estruturas estáveis, mas não rígidas, pois podemos modificá-los, adicionando ou retirando informações, *re-organizando* hierarquias, de modo a atualizar nosso saber sobre as áreas de experiência que temos arquivadas na memória. (CHIAVEGATTO, 2009, p. 87)

A autora afirma, ainda, que, ao descrever os eventos linguísticos cognitivamente, os MCIs são representados por retângulos onde iremos registrar as informações da respectiva área de sentido em tela. É nessa área em que serão especificadas as informações que temos a respeito de um determinado tema e que serão ampliadas à medida que nosso conhecimento é reforçado. Nessas estruturas são armazenadas “palavras, conceitos, procedimentos, ou seja, tudo que foi experienciado acerca da área de sentido que recobre”. (p. 87)

No exemplo abaixo temos a representação gráfica dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) de três Domínios de Conhecimentos:

⁵ Grifo meu



Figura 1: Representação Gráfica dos MCIs⁶

Na Figura 1, temos o mapeamento dos domínios de conhecimentos SAÚDE, ECONOMIA e ENERGIA. Em cada um deles foram inseridas informações correspondentes à cada área temática. No momento da fala, importamos estas informações que estão armazenadas nos domínios. É comum, também, construirmos novos significados a partir da transferência dos conhecimentos que temos armazenados em um determinado domínio para outro. Durante o processo de interação em que o falante emite um novo enunciado, o receptor, automaticamente, vai ativar em sua memória as informações que possui sobre o determinado tema, conectando os espaços mentais e relacionando-os aos conhecimentos que já possui, para que consiga construir o novo significado, de acordo com a situação comunicacional em que se encontra.

⁶ Adaptado de: Chiavegatto, Valéria Coelho. Introdução à Linguística Cognitiva. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, V. 16, N. 24, 2009, p. 88.

Quando utilizamos expressões do tipo *força do dinheiro; economia doente*, temos um enunciado resultante da projeção de diferentes domínios (ENERGIA e ECONOMIA, no primeiro e ECONOMIA e SAÚDE, no segundo). Tais enunciados recebem parte de sua significação original a partir da ativação do MCI referente a ela e ganham novos sentidos a partir da interação com outros MCI, dependendo do contexto comunicacional.

Sardinha (2007) define domínio como “área do conhecimento ou experiência humana” (p.31). Quando fazemos projeções entre domínios, transferimos as informações de um domínio para outro, construindo novos significados dentro de um determinado contexto comunicativo. São essas correlações entre os domínios que explicam as figuras de pensamento, como as metáforas.

O mesmo autor ressalta, ainda, que o processo metafórico acontece a partir da projeção entre um domínio-fonte e um domínio-alvo. O primeiro “é algo concreto, advindo da experiência” e é a partir dele que conceitualizamos alguma coisa metaforicamente. O segundo é um domínio abstrato, é aquele que desejamos conceitualizar. No exemplo AMOR É VIAGEM, projetamos o domínio-alvo AMOR (abstrato) no domínio-fonte VIAGEM (concreto). Para explicar o significado dessa metáfora, recorreremos ao mapeamento entre os dois domínios, conforme exemplifica Sardinha (2007, p. 31):

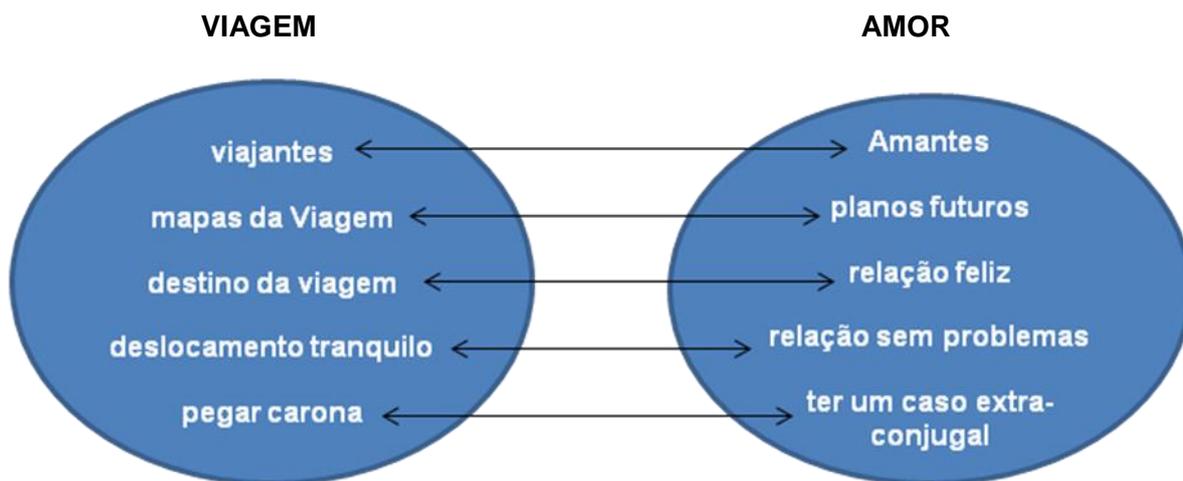


Figura 2: Diagrama da Teoria da Metáfora Conceptual AMOR É VIAGEM

Para Lakoff & Johnson (2002):

O que constitui a metáfora tema amor-como-viagem não é nenhuma palavra ou expressão particular. É o mapeamento ontológico e epistêmico entre domínios conceptuais, do domínio fonte das viagens ao domínio do amor. A metáfora não é uma questão apenas de linguagem, mas de pensamento e razão. A linguagem é o reflexo do mapeamento. O mapeamento é convencional, um dos nossos modos convencionais de entender o amor. (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 25)

Os autores não consideram a metáfora como uma simples comparação entre domínios distintos, mas como um mapeamento de um domínio em termos de outro. Na visão dos autores, a metáfora é essencial para nossa compreensão do mundo e da realidade, já que elas (metáforas) estruturam nosso pensamento e nossas ações. É essa visão da Metáfora como operação cognitiva que será abordada neste trabalho.

2.2.1 A Teoria da Metáfora Conceptual

Quando falamos em Metáfora, a primeira imagem que vem à nossa mente é a de uma figura de linguagem que serve para comparar termos, que funciona como ornamento linguístico ou apenas como um recurso figurativo. Essa concepção tem por base o pensamento aristotélico, que, em tempos passados, fazia distinção entre a linguagem poética e a linguagem do cotidiano – sendo a primeira própria apenas aos poetas e a segunda, a linguagem utilizada no dia-a-dia (CARVALHO, 2006). De acordo com essa visão, a metáfora teria duas funções principais: “auxiliar na persuasão, quando analisada sob a ótica da retórica, e criar efeitos estéticos agradáveis, quando observada a partir da perspectiva da poética.” (ALMEIDA, 2005, p. 14)

Considerava-se então, inadequado o uso de metáforas, visto que estas eram consideradas um desvio de linguagem e somente a linguagem literal era considerada adequada na busca das “verdades objetivas”. Nesse viés, a ciência era feita com a “razão” e o “literal”; enquanto a poesia, com “imaginação” e a “metáfora”. Essa tradição objetivista da época considerava a linguagem como “mero espelho da realidade objetiva”, sendo necessário evitar o uso da metáfora e de outros tipos de linguagem figurada quando se pretendia falar objetivamente.

Entretanto, somente a partir da década de 1980, com a obra de Lakoff & Johnson, *Metaphors we live by*, a visão cognitiva da metáfora começa a ganhar visibilidade. Conforme elucida Carvalho (2006, p. 29), essa obra foi “o grande divisor de águas entre o conceito tradicional e a nova visão da metáfora”. Seus autores fazem uma crítica à tradição objetivista da época e levam em consideração as bases experienciais humanas:

Nossa concepção de metáfora vai contra essa tradição. Consideramos a metáfora essencial à compreensão humana e um mecanismo de criação de novos sentidos e de novas realidades em nossas vidas. Isso nos coloca em oposição à maior parte da tradição filosófica ocidental, que tem visto a

metáfora como um agente do subjetivismo e, por consequência, como subversivo na busca da verdade absoluta (LAKOFF & JOHNSON, 1980 [2002], p. 306).

Logo, a metáfora deixa de ser vista como mero ornamento linguístico, e passa a ser considerada uma operação cognitiva. Os autores argumentam que, embora se acredite que a metáfora esteja restrita apenas à linguagem e as pessoas achem que podem viver perfeitamente sem ela, acontece justamente o contrário: “(...) a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação.” (p. 45). De acordo com os autores, no momento em que estruturamos nossos pensamentos, vivemos nossas experiências com o mundo e realizamos nossas atividades cotidianas, estamos desempenhando um papel metafórico.

Segundo Sardinha (2007), essa teoria se opõe à visão lógico-positivista do mundo, pois “propõe que não há verdades absolutas” (p. 32). As metáforas são culturais e resultam dos mapeamentos que são relevantes de acordo com as ideologias da sociedade. Um exemplo citado pelo autor é a forma como a sociedade ocidental concebe que “tempo é dinheiro”. Esse pensamento, perfeitamente compreendido em nossa cultura ocidental capitalista, não teria o mesmo efeito em outras culturas.

Sardinha (2007) enfatiza, ainda, que “metáfora é sinônimo de metáfora conceptual”. O autor salienta que, quando queremos nos referir às expressões que foram ditas ou escritas, devemos utilizar o termo “expressões metafóricas”. Tais expressões são licenciadas pelas metáforas conceptuais e nos dão acesso automático a elas. Sendo assim, tendo em vista a necessidade de serem compartilhadas por uma sociedade e, por serem culturais, não está ao alcance do indivíduo criar metáforas conceptuais:

As metáforas conceptuais são culturais. Elas refletem a ideologia e o modo de ver o mundo de um grupo de pessoas, construídos em determinada cultura. Em outras palavras, elas não dependem da vontade do indivíduo. Não podemos, normalmente, criar uma metáfora conceptual; se tentarmos, muito provavelmente ela não funcionará como uma verdadeira metáfora conceptual, pois não será compartilhada em sociedade (SARDINHA, 2007, p. 33).

Uma exemplificação dada pelo autor é a criação da metáfora “o amor é um lustre”. Por não haver expressões metafóricas que a possam representar, essa concepção não é culturalmente compartilhada pela sociedade. Da mesma forma, se alguém utilizasse a expressão “ele está subindo na árvore” para se referir à metáfora conceptual BOM É PARA CIMA, não haveria sentido algum. A expressão não está licenciada pela metáfora conceptual e seria interpretada pelo seu sentido literal.

O dicionário Aurélio⁷, da Língua Portuguesa, define metáfora como “figura de linguagem que consiste na transferência da significação própria de uma palavra para outra significação, em virtude de uma comparação subentendida”. Segundo Sardinha (2007), essa seria uma “visão ateórica da metáfora, que se confunde com o senso comum” (p. 21). O autor destaca que Metáfora vem do grego ‘*metapherein*’, que significa ‘transferência’ ou ‘transporte’. É, etimologicamente, formada por ‘*meta*’ (mudança) e ‘*pherein*’ (carregar). Logo, “metáfora seria uma transferência de sentido de uma coisa para outra. Em uma frase como ‘*Julieta é o sol*’, o sentido de ‘*sol*’ foi transferido para o de *Julieta*” (Sardinha, 2007, p.22). É essa definição de Metáfora que será adotada neste trabalho e que dará suporte às nossas investigações sobre crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

⁷ Versão *online*

2.3 A Metáfora como instrumento na investigação de crenças

Barata (2006), em sua pesquisa, estudou as crenças sobre avaliação de língua inglesa a partir das metáforas presentes no discurso de professores em formação. A autora explica que a análise de metáforas em pesquisas sobre ensino de língua estrangeira é um “assunto relativamente novo”. Destaca, ainda, que as pesquisas dessa natureza investigam o pensamento de professores e alunos, sobre a forma como eles percebem seus papéis em sala de aula e como descrevem o processo de ensino e aprendizagem da LE. Sendo assim:

Nessa perspectiva, a metáfora é vista como instrumento útil na análise tanto do pensamento e da prática de professores como de aprendizes, já que ela consegue promover reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de LE a partir da análise de crenças, imagens e/ou conceitos ligados a esses processos. (BARATA, 2006, p. 53)

Na mesma linha, Almeida (2005) analisa como os alunos do curso de licenciatura em pedagogia definem conhecimento e linguagem. Para tanto, o autor utiliza três metáforas do conhecimento: 1- *o conhecimento é uma substância que se adquire e se transmite*. Essa metáfora, mais tradicional, nos remete à ideia de que o professor é um transmissor de conhecimento e ao aluno cabe o papel de mero receptor, apenas recebendo os conhecimentos transmitidos. Paulo Freire (2003)⁸ critica essa prática utilizando a metáfora da “educação bancária”, afirmando que nessa concepção o professor faz “depósitos” de conhecimento na mente dos alunos; 2- *o conhecimento é uma construção*. Nessa concepção, o professor constrói o conhecimento junto com o aluno; 3- *o conhecimento é uma rede de significações*. A metáfora da rede

⁸ Citado em Almeida (2005).

sugere que conhecer seria entrelaçar os diversos fios das experiências humanas, rejeitando a ideia de acúmulo de conhecimento (ALMEIDA, 2005, p.18-19).

Para a geração de dados, o autor fez uso de um questionário com perguntas abertas e fechadas, em que os informantes definiriam o que é conhecimento. A primeira pergunta foi objetiva, os informantes deveriam informar se o conhecimento é transmitido, construído ou tecido em redes. Na segunda parte do questionário, composta por questões discursivas, os informantes definiriam conhecimento, linguagem, significado e como se dá aprendizagem.

No viés educacional, o estudo da Metáfora pode contribuir para o entendimento de como professor e aluno se compreendem como atores no processo de ensino-aprendizagem. A partir do momento em que os pensamentos são verbalizados, é possível compreender que imagens aprendizes e professores possuem sobre seus papéis durante esse processo. Mediante o exposto, acredito que a análise das metáforas expressas pelas diferentes vozes no contexto educacional pode servir como instrumento de identificação dos construtos mentais que os participantes do processo educativo possuem a respeito do ensino-aprendizagem. O professor, ao refletir sobre o seu papel nesse processo e associar essa reflexão à concepção que compartilha sobre como a língua deve ser ensinada e/ou aprendida pode contribuir ainda mais para os seus objetivos de educador.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo trata dos aspectos metodológicos da pesquisa, sendo dividido em quatro partes. Em um primeiro momento, apresento a abordagem e o procedimento utilizados nesta pesquisa. Quanto à abordagem, a pesquisa é de base qualitativa, cuja preocupação é descrever os dados obtidos ao invés de quantificar. Quanto ao procedimento, foi utilizado o estudo de caso. Em seguida, apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada e, por fim, os instrumentos utilizados para produção de dados.

3.1 A pesquisa qualitativa

Para realização deste trabalho utilizei a pesquisa de abordagem qualitativa, cuja “matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação” (MINAYO, 2012, p.622).

A pesquisa qualitativa estimula que os sujeitos participantes problematizem sobre determinada questão, possibilitando ao pesquisador desenvolver conceitos, ideias e entendimentos com base nos dados obtidos ao invés de utilizá-los para comprovar hipóteses ou teorias. Logo, os pesquisadores que utilizam essa abordagem de pesquisa recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos

nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p.34).

O objetivo da pesquisa qualitativa é compreender e explicar os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. “O objetivo da amostra é o de produzir o máximo de informação: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novos fatos.” (DESLAURIERS, 1991, p. 58)⁹.

Silveira & Cordova (2009) apontam como características da pesquisa qualitativa:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (p. 32)

Entretanto, as autoras também afirmam que é necessário que o pesquisador esteja atento a alguns riscos da pesquisa qualitativa, como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados; entre outros.

3.2 O estudo de caso

⁹ Tradução minha. Texto original: “Le but de l'échantillonnage est de produire le maximum d'information: qu'il soit petit ou grand importe peu pourvu qu'il produise de nouveaux faits”.

Quanto ao procedimento da pesquisa, foi realizado um estudo de caso em que entrevistei e acompanhei algumas aulas de uma professora de Inglês em seu contexto educacional. Em relação a essa modalidade, Fonseca (2002) explica que:

(...) pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (p. 33).

Alves-Mazzoti (2006) considera que os estudos de casos mais comuns são aqueles que focalizam apenas uma unidade, por exemplo: um indivíduo (como os “casos clínicos” de Freud); um pequeno grupo; uma instituição; um programa ou um evento. Stake (2000), citado pela autora, chama atenção para o fato de que “nem tudo pode ser considerado um caso”. Ele compreende um caso como uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Da mesma maneira, uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, as normas da Secretaria de Educação etc., não deva ser ignorada. (ALVES-MAZZOTI, 2006, p. 641).

3.3 Contexto e participante da pesquisa

3.3.1 O programa Rio criança global

Com a finalidade de preparar os alunos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para os eventos esportivos da cidade, a prefeitura implementou, em 2010, o programa Rio Criança Global. Tal programa tem por objetivo introduzir o ensino de língua inglesa para as crianças a partir do primeiro ano do ensino fundamental. De acordo com declarações do prefeito Eduardo Paes, a copa do mundo e os jogos olímpicos serviram apenas como desculpa para que a prefeitura investisse em um projeto como esse, que ele considera “essencial para a vida de nossas crianças”:

Só assim esses meninos conseguirão boas oportunidades. A copa do mundo e as olimpíadas de 2016 foram apenas grandes desculpas para investirmos em um projeto como este, que é essencial para a vida de nossas crianças – afirmou o prefeito.¹⁰

Para que fosse possível a implantação do programa, a prefeitura realizou, em maio de 2010, um concurso no qual contratou de imediato 400 professores de Inglês que, em agosto do mesmo ano, já estavam em sala de aula. No início de 2011, mais 400 professores foram empossados e lotados nas escola da rede. No ano de 2012 o banco de concursados já havia sido zerado e um novo concurso foi realizado em 2013 para contratar novos professores.

O programa, seguindo o disposto no decreto 31187 de 6 de outubro de 2009, tem sido implantado de forma gradual. No ano de 2010, apenas as turmas

¹⁰ <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1100300>, em 02/09/2010

de 1º ao 3º ano foram atendidas pelo programa. Em 2011, as turmas de 4º ano também começaram a ser inseridas. Até então, cada turma era atendida com apenas um tempo de aula semanal (50 minutos). A partir de 2012, quando o 5º ano é também contemplado pelo programa, essa turma e as do 4º ano ganharam dois tempos de aulas semanais. A partir de 2013 os anos finais do Ensino Fundamental também passaram a fazer parte do programa, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

2010	1 ao 3º ano
2011	4º ano
2012	5º ano
2013	6º ano
2014	7º ano
2015	8º ano
2016	9º ano

Quadro 1: Anos de implementação do PRCG por série

A prefeitura, ainda, conta com uma parceria com a *Learning Factory*, editora de um curso de inglês, que confecciona o material didático adotado no programa. Para as séries do ensino fundamental I, o material utilizado é a coleção *Zip from Zog*, uma série lúdica que prioriza o trabalho de produção oral com atividades voltadas para o público de 6 a 10 anos. Para os anos finais, a série desenvolvida é a *Interaction*, que trabalha as quatro habilidades da língua e oferece um conteúdo voltado ao público adolescente.

O material didático produzido para o programa não dialoga com a realidade do nosso contexto educacional. Focar na produção oral, por exemplo,

com turmas de 30-35 crianças e com um tempo de aula semanal é praticamente impossível. Algumas escolas da rede possuem uma excelente estrutura com aparatos tecnológicos, outras nem mesmo uma TV para que o professor exiba o vídeo da coleção para as crianças. Além disso, como a maioria das escolas municipais estão localizadas dentro ou próximas a áreas de risco, os alunos convivem diretamente com a violência e acabam levando esse comportamento violento para dentro da sala de aula, cabendo ao professor, muitas vezes, direcionar parte do seu tempo de aula apartando brigas desses alunos.

Além de produzir o material didático, a *Learning Factory* também é responsável por organizar a capacitação dos professores da rede. A editora possui uma equipe de treinamento e a cada semestre separa os professores por CRE e um membro dessa equipe conduz a atividade de formação. Durante essas reuniões são discutidas as dificuldades encontradas para a realização de um trabalho satisfatório e as possibilidades que os docentes encontraram para contorná-las. O treinamento que, de início, era direcionado para o trabalho com o livro didático, agora tem sido destinado em discussões e trocas de experiências didáticas, o que gera resultados mais positivos.

Uma das questões geradas a partir da criação do programa é sobre a escolha de um curso particular de inglês para 'direcionar' o trabalho dos professores da rede municipal. De forma alguma coloco em dúvida a capacidade que a instituição possui de realizar um trabalho de excelência, mas em se tratando de uma rede pública de ensino, com um contexto social totalmente diferente do que o curso possui, torna-se incoerente tentar comparar as realidades de ensino. Defendo a ideia de que ninguém melhor que o próprio professor da rede, conhecedor de sua realidade educacional e das necessidades

de aprendizagem de seu alunado, seja responsável pela condução de sua prática e, até mesmo, pela produção do material didático utilizado em sala de aula.

3.3.2 O material didático

No primeiro segmento do ensino fundamental, o material didático utilizado é a coleção *Zip from Zog*. A série “trabalha o ensino da língua inglesa de forma lúdica e objetiva, priorizando a produção oral em atividades apropriadas à faixa etária de 6 a 10 anos”¹¹. No primeiro semestre do ano os alunos recebem o livro “A” e no segundo, o livro “B”. Cada livro é composto de quatro unidades e cada unidade contém quatro lições e espera-se que o professor trabalhe uma lição por semana com as turmas.

A série é composta pelos seguintes itens:

- ✓ **Livro do aluno combinado com o *workbook*** (Anexo 3), onde cada página corresponde a uma lição do livro;
- ✓ **Manual do Professor (MP) com caneta inteligente acoplada** (Anexo 3.2). Nesse manual o professor encontra as sugestões sobre como desenvolver o conteúdo em sala de aula. O MP possui uma impressão especial que permite a reprodução do áudio da caneta inteligente ao encostar na página;
- ✓ **Fantoches dos personagens Zip e Stella** para serem utilizados para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. De acordo com a LF educacional,

¹¹ Descrição disponível no site da LF educacional: <http://www.lfeducacional.com.br/zip-from-zog/descricao>

os fantoches são recursos didáticos nessa faixa etária, pois “ativam a imaginação do aluno, possibilitando a contextualização da língua a ser aprendida de forma lúdica e divertida”¹²;

- ✓ **CD**, onde o professor encontra todas as atividades de áudio das lições apresentadas;
- ✓ **DVD**, que acompanha os livros 1, 2 e 3. Cada episódio faz referência a uma lição do livro, servindo como reforço do conteúdo apresentado. A cada episódio, que dura de 15-20 minutos, o aluno é incentivado a realizar uma tarefa que se encontra na parte das *extra activities* do livro do aluno. Quando o programa foi implementado, os professores de inglês foram orientados pela equipe de treinamento do programa a não reproduzirem os DVD's durante suas aulas, pois esses são auto explicativos e poderiam ser reproduzidos por qualquer professor da escola, inclusive o professor regente de cada turma – que, com razão, não concordou com tal “imposição”.

3.3.2.1 Dos objetivos e abordagem da coleção *Zip from Zog*

Abaixo apresento um quadro contendo os objetivos e abordagem da coleção, segundo a editora do material didático:

¹² <http://www.lfeducacional.com.br/zip-from-zog/componentes>

Objetivos	Abordagem
<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar o aluno a usar o vocabulário e as estruturas básicas da língua inglesa de forma comunicativa, em situações adequadas à faixa etária e à fase de desenvolvimento, com foco especial na produção oral. - Familiarizar o aluno com os sons da língua inglesa. - Proporcionar uma vivência positiva e significativa na língua inglesa - Sensibilizar o aluno para o mundo multicultural e multilíngue em que vive, desenvolvendo a tolerância e o respeito pelo diferente. - Levar o aluno a compreender a importância do aprendizado da língua inglesa como uma ferramenta fundamental para seu acesso à informação no mundo globalizado do século XXI. 	<ul style="list-style-type: none"> - A abordagem essencialmente comunicativa prioriza situações que encorajem o aluno a perceber a língua inglesa como meio de comunicação. - Apresentação de vocabulário em contexto. - Atividades orais (mini-diálogos) que favorecem a interação entre alunos. Ênfase no aspecto lúdico da aprendizagem. - Uso de música como recurso didático de motivação, repetição, memorização e automação. - Adequação às diferentes fases de desenvolvimento dos alunos. - Uso de elementos concretos como suporte para a aprendizagem. - Incentivo a que o aluno teste suas hipóteses em relação à língua que está sendo aprendida. - Inclusão de atividades que favoreçam o desenvolvimento das múltiplas inteligências (recitar um poema, desenhar, dançar, cantar etc.). - Referência a elementos da cultura do aluno (autores nacionais, animais silvestres, paisagens brasileiras etc.) e de culturas internacionais. - Adequação às necessidades específicas do aluno brasileiro estudando inglês como língua estrangeira.

Quadro 2: Objetivos e Abordagem da coleção Zip from Zog¹³

¹³ Adaptado de: <http://www.lfeducacional.com.br/zip-from-zog/objetivos>;
<http://www.lfeducacional.com.br/zip-from-zog/abordagem>

3.3.3 Perfil da professora participante

A professora Gisella¹⁴, participante da pesquisa, tem 31 anos e é formada em Letras, português-inglês, por uma universidade pública no Estado do Rio de Janeiro. Possui um curso de especialização em jornalismo cultural e está iniciando o curso de mestrado em estudos da linguagem. A professora é formada pela universidade há 9 anos e iniciou sua carreira docente em cursos livres de idiomas. Atualmente trabalha como professora de inglês na rede estadual do Rio de Janeiro há sete anos e na rede municipal há quatro.

Gisella trabalha na 5ª CRE, que é a coordenadoria de educação que abrange alguns bairros da Zona Norte da cidade como: Irajá, Vila da Penha, Colégio, Rocha Miranda, Madureira, Honório Gurgel, Campinho, entre outros. A professora, ao ingressar na rede municipal, trabalhou em uma escola de segundo segmento localizada no bairro de Colégio. Após enfrentar alguns problemas com os alunos na referida escola, a docente pediu cessão de sua matrícula para outra escola no bairro de Rocha Miranda, onde trabalha atualmente com turmas do ensino fundamental I e sexto ano experimental.

3.3.4 Perfil da escola

A escola em que a professora Gisella trabalha faz parte da 5ª CRE e está localizada no bairro de Rocha Miranda. Embora não seja uma escola inserida dentro de comunidade, o bairro é cercado por diversas, como a comunidade

¹⁴ Nome fictício para preservar a identidade da professora.

Jorge Turco, Cajueiro, Serrinha, Parapedro e o morro “Faz quem quer”. Diversos alunos dessas localidades estão matriculados na escola e em dias que ocorrem episódios de violência não conseguem sair de casa para irem à aula.

A escola é bem estruturada e funciona em dois turnos: manhã e tarde. É de porte médio, com 15 salas de aula, auditório, refeitório, quadra de esportes, sala de leitura e sala de informática. Todas as salas de aula possuem projetores, mas nem todos funcionam. A escola atende turmas da educação infantil ao 6º ano experimental¹⁵ e todas possuem as denominadas “aulas extras”: Artes, Educação Física e Inglês com os professores especialistas¹⁶. O período de aulas é “corrido” e os alunos não possuem um período de intervalo, somente o horário do café da manhã (na entrada) e o do almoço (na saída).

3.3.5 Perfil dos alunos

A turma observada da professora informante foi uma de quinto ano, que possui 38 alunos matriculados e 35 frequentando as aulas. Os alunos possuem de 10 a 13 anos e observei que alguns demonstravam muito interesse pela língua estrangeira. Outros se comportavam como se a aula de inglês não tivesse nenhuma significação na vida deles. A turma é bem agitada e, por várias vezes,

¹⁵ O 6º ano experimental é uma tentativa de inserir o sexto ano no primeiro segmento. Segundo a secretaria de educação, os alunos quando chegam ao sexto ano possuem dificuldade de se adaptar à nova realidade educacional, com diversos professores de diversas disciplinas. Então, com a finalidade de diminuir esse “estranhamento” na adaptação, as turmas de 6º ano têm aulas de todas as disciplinas com uma professora regente, da mesma forma que é feito com as turmas de 1º ao 5º. Somente as aulas de Artes, Educação Física e Inglês são ministradas pelos professores especialistas, denominados “PI” – professor I.

¹⁶ Professores especialistas são os professores de disciplinas específicas, como Artes, Inglês, Educação Física. Também são denominados “Professores I” (PI).

a professora precisava interromper suas aulas para conter discussões e até mesmo separar brigas de alunos.

3.4 Instrumentos de produção de dados

Com a finalidade de gerar dados para esta pesquisa, optei por utilizar três instrumentos de pesquisa: o questionário, a entrevista e a observação de aula. Abaixo explico os procedimentos adotados para a aplicação de cada um deles.

3.4.1 O questionário

De acordo com Vieira Abrahão (2006), os questionários como instrumentos de investigação de crenças, embora requeiram muito cuidado em sua elaboração, facilitam o trabalho do pesquisador. Entre suas vantagens podemos citar o fato de serem de fácil aplicação (podendo envolver um grande número de participantes e o de consumirem menos tempo que a entrevista, por exemplo). A autora, apoiada em Mc Donough & Mc Donough (1997, p. 171-172), cita outras vantagens sobre o uso dos questionários: garantem precisão e clareza, pois o conhecimento necessário é controlado por perguntas; podem ser utilizados em escalas grandes ou pequenas; podem ser coletados em diferentes momentos e permitem respostas em diferentes locais.

Para a elaboração de questionários, pode-se utilizar itens fechados, em escala, abertos ou combinar todos esses elementos. Os de itens fechados são

aqueles com alternativas fixas como sim ou não; concordo ou discordo; não sei; oferecem a vantagem de serem fáceis de tabular e tratar estatisticamente. Nos questionários de itens em escala são incluídas as informações que serão assinaladas de acordo com o nível de concordância ou discordância do informante, o *Likert Scale* segue “padrão”. Como vantagem, podemos citar que os níveis de opiniões podem receber valores numéricos. Entretanto, se o participante assinalar uma alternativa que revele uma opinião intermediária ficará difícil para o pesquisador realizar uma interpretação satisfatória. Já os questionários de itens abertos objetivam explorar mais detalhadamente as percepções do informante, buscam respostas mais ricas do que aquelas informadas no questionário fechado. Logo, diferentemente dos outros, esse tipo de questionário requer uma análise de dados mais rica. (Vieira Abrahão, 2006)

Para realização desta pesquisa foi elaborado um questionário misto (anexo 2.1), utilizando os três tipos de questionários citados: fechado, em escala e aberto. Ao elaborar o referido instrumento de pesquisa, o dividi em três partes: primeiramente utilizei perguntas fechadas que visam verificar o perfil da informante como faixa etária, sexo, titulação acadêmica, coordenadoria de educação em que atua (CRE), se participa de cursos de formação continuada, tempo e segmento que atua como professor de Inglês na rede.

Na segunda parte foi utilizado um questionário em escala com itens que tiveram por objetivo compreender as crenças da professora sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. O questionário foi adaptado de Moreira (2011), com itens enumerados de 1 (concordo plenamente) a 4 (não concordo).

A terceira parte do questionário foi composta por perguntas abertas, de modo a compreender as concepções que a docente possui sobre sua prática

pedagógica. Comecei perguntando se possuía alguma dificuldade em trabalhar com o segmento em que atua (fundamental I ou II) e em seguida pedi que, em caso de resposta positiva, relatasse as estratégias utilizadas para contornar tais dificuldades. Pedi também que completasse a frase “ser professor” de Inglês na rede municipal do Rio de Janeiro é como...”, pois nas respostas poderiam aparecer pistas metafóricas que pudessem revelar possíveis crenças sobre o papel do professor nesse contexto educacional. E, visando compreender se, de alguma forma, a docente reproduzia a sua experiência como aprendiz, perguntei se existia alguma(s) característica(s) de professor(es) que teve em sua época de estudante que contribuiu em seu ‘fazer’ docente.

Além disso, para saber de que forma a informante se relaciona com o material didático oferecido pela *Learning Factory*, fiz uso de duas perguntas: uma para saber se apenas o material didático é necessário para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, ou, se é preciso adotar outras estratégias para consolidar o aprendizado. Ainda, perguntei que mudanças poderiam ser feitas no material didático, caso fosse possível e necessário.

Por fim, com o intuito de compreender as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa, apresentei uma situação problema com o pai de um aluno ao professor e peço que este escreva um bilhete ao responsável explicando sobre a importância da aprendizagem de inglês para esse aluno.

3.4.2 A entrevista

O questionário, embora possa revelar algumas possíveis crenças, pode não trazer evidências concretas sobre elas. Logo, é importante fazer uso de

outros instrumentos e procedimentos para complementá-lo (BARCELOS, 2006; VIEIRA ABRAHÃO, 2006). Sendo assim, optei pela entrevista semiestruturada por permitir mais interação e dar maior liberdade para que minha informante respondesse às minhas solicitações.

A entrevista ajudou a “confrontar” as ideias expressas pela informante no questionário e ajudou a esclarecer dúvidas referentes ao mesmo. Além disso, possibilitou à professora um momento de reflexão crítica sobre sua própria prática docente. Entretanto, assim como todo instrumento de pesquisa, a entrevista também tem suas limitações, já que o entrevistado pode ficar inibido ou se sentir influenciado com a presença do pesquisador e dar as respostas que este gostaria de ouvir (Moreira, 2011).

3.4.3 A observação de aula

Com o intuito de perceber se havia algum diálogo entre o discurso e a prática da professora, optei por utilizar mais um instrumento de pesquisa: a observação de suas aulas. Foram observadas quatro aulas da informante, no mês de fevereiro de 2016. Como a turma observada foi a de quinto ano e essa possui dois tempos de aulas semanais, foram duas semanas em contato com os alunos. Os tempos dessas aulas eram “quebrados”, pois a professora de inglês ministrava sua aula no segundo tempo da manhã, no terceiro eles tinham aula de artes e no quarto, novamente, a aula de inglês. A professora informou que não conseguia dar dois tempos seguidos, pois os alunos ficavam mais dispersos em determinado momento.

Em conversa com a professora, ela informou que não se sentiria à vontade com sua aula sendo gravada e/ou filmada. Sendo assim, optei por fazer anotações de suas aulas. Tentei observar os seguintes itens enquanto acompanhava suas aulas: (a)- a forma como ela se relacionava com a turma; (b)- a forma como trabalhava com o MD; (c)- a relação dos alunos com a aula de inglês.

No próximo capítulo, em que analiso os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa, apresento as minhas impressões sobre as aulas e tento estabelecer uma relação entre elas e o que foi informado pela docente no questionário e entrevista.

CAPÍTULO 4

Apresentação e discussão de dados

Neste capítulo, apresento os dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa utilizados. Por meio da minha interpretação desses dados, fiz uma divisão das crenças da professora informante, no contexto do Programa Rio Criança Global, em quatro partes: Crenças em relação aos alunos; Crenças em relação ao Material Didático; Crenças em relação ao Programa e Crenças em relação ao Papel do Professor. Essa divisão foi feita visando responder às perguntas, que nortearam a pesquisa, apresentadas no capítulo 1:

- Quais as percepções da professora informante em relação ao seu alunado e à sua aprendizagem?
- O material didático utilizado no programa supre as necessidades de aprendizagem de suas turmas, dialogando com seu contexto social/cultural?
- Quais as percepções da docente em relação ao programa?
- Como a informante se percebe como professora nesse contexto?
- Qual a relação entre as crenças professadas e a prática da professora?

4.1 Crenças em relação aos alunos

A principal queixa relatada pela professora, tanto no questionário quanto na entrevista, é em relação à indisciplina e falta de interesse dos alunos. A docente acredita que o mau comportamento dos alunos atrapalha o aprendizado da língua e a impede de realizar um trabalho satisfatório com as turmas:

Tenho muita dificuldade por causa da indisciplina e da total indiferença dos alunos em relação ao inglês. Procuo trazer para os alunos atividades que relacionam o inglês ao cotidiano deles. Peço ajuda a direção para lidar com a indisciplina, mas nem sempre posso contar com ela.

Durante as observações das aulas, em uma turma de quinto ano, ficou visível a dificuldade encontrada pela professora para conseguir controlar os 35 alunos que estavam em sala de aula. Quando a professora regente sai da sala e entrega a turma para a professora de inglês, as crianças mudam totalmente o comportamento, parecendo compreender a aula de língua estrangeira como um momento de “recreação”. Elas saem do lugar, começam a gritar e a correr pela sala, enquanto a docente tenta direcioná-los de volta aos seus lugares.

O programa Rio Criança Global contempla as turmas de quinto ano com dois tempos de aula por semana. Na referida escola esses dois tempos são divididos, a pedido da professora. De acordo com a docente, as crianças ficam mais dispersas com os dois tempos de aula seguidos e não há um bom aproveitamento do conteúdo. Entretanto, devido à indisciplina, ela perde de 10 a 15 minutos tentando controlar seus alunos e acaba perdendo um precioso tempo para ministrar sua aula – que tem duração de 50 minutos. Esse fato se repetiu nas quatro aulas assistidas na mesma turma e não foi presenciado nenhum tipo de apoio à docente, nem por parte da professora regente, coordenação pedagógica ou direção.

Sardinha (2007), quando discute as metáforas da escola, explica essa questão de os alunos conceberem a escola como um bar. Por um lado, no bar as pessoas podem ficar em pé ou sentadas, encontram os amigos para conversar, podem entrar e sair na hora que quiserem E, por outro lado, o professor acredita que a sala de aula é um lugar onde os alunos devem ficar

sentados, quietos, recebendo suas instruções e só falar quando lhes for dada permissão:

Assim, temos aí duas metáforas bastante díspares: bar e museu. Esses são espaços onde se exigem das pessoas comportamentos radicalmente diferentes. Pode estar aí, pelo menos em parte, um das causas da situação de conflito entre professor e alunos no que tange ao comportamento. Os alunos acham que estão se comportando de modo adequado, ao falar alto, levantar e caminhar, entrar e sair quando quiserem, procurarem se descontraír, pois afinal esta é a função social de um bar. Para o professor, que vê a sala de aula como um museu, esse comportamento é uma violação das regras de conduta implícitas de uma visita a um museu: não é permitido falar alto, dar risada, sair da sala de exposições sem avisar. (p.82)

Logo, o professor concebe a sala de aula como um museu e os alunos como um bar. É claro que esse “desencontro” de crenças acaba gerando os tipos de confrontos relatados pela professora Gisella. O autor propõe que se encontre uma nova metáfora que atenda, pelo menos em parte, as duas partes envolvidas, pois acredita que o ato de refletir sobre o comportamento em sala de aula utilizando as metáforas explicitadas pode trazer alguma melhoria no problema da indisciplina.

Ao ser solicitada para definir seus alunos, a professora os concebe como “problemáticos” e “caóticos”. Ela reforça a ideia de que eles não sabem se comportar em sala de aula (na forma que ela considera apropriada) e que acabam, por vezes, reproduzindo o comportamento “agressivo” dos pais na escola:

São pessoas problemáticas. São pessoas problemáticas. São pessoas que, assim, não sabem se comportar numa sala de aula. Em casa não têm uma orientação da família. Aí você chama a família para falar sobre a criança, a mãe grita, o pai grita. Aí, o pai e mãe acabam sendo pior que a criança. Está muito caótico, muito caótico mesmo. Eles são caóticos; são problemáticos. (Entrevista)

Embora a professora, durante a entrevista, se coloque em uma posição que soe “radical”, durante as aulas ela se mostrou mais paciente e tentou cumprir

o que havia planejado, apesar dos contratempos no início de cada uma delas. Durante a realização das atividades, deu a devida atenção a cada aluno que a solicitou, mesmo os mais indisciplinados- que por sinal ficavam mais atentos quando as atividades eram de seu interesse.

A docente não exprime vontade de continuar atuando na educação básica, a não ser que seja em escolas técnicas e/ou federais, pois acredita que o público dessas instituições possui maior interesse em aprender. Entretanto, reconhece que generalizar todos os seus alunos como “desinteressados” é incabível e que em seu atual contexto educacional possui, embora poucos, alunos excelentes que se interessam em aprender uma nova língua:

Professora: Bom, eu sempre tive uma meta, assim, de que o meu foco seria ser professor universitário e eu estou buscando isso. Então a minha expectativa é, daqui a algum tempo, estar trabalhando num instituto federal ou numa universidade pública.

Pesquisadora: Entendi. Então, assim, na educação básica você não tem interesse em continuar ou...

Professora: Só se fosse numa escola técnica ou num colégio tipo o Pedro II, colégio de aplicação. Eu foco naquelas escolas de educação básica onde boa parte dos alunos querem de fato estudar; querem aprender.

Pesquisadora: Ah tá. Você acredita então que ele não... na sua atual realidade profissional eles não tenham esse interesse?

Professora: Não querendo generalizar porque é claro que nós temos excelentes alunos; temos. Mas infelizmente são muito poucos. São poucos que se interessam pelo idioma. (Entrevista)

De fato, a turma de quinto ano que foi observada possuía excelentes alunos com um enorme interesse na aprendizagem do idioma. Esses realizam as atividades em um tempo menor que o esperado e ficavam esperando os demais terminarem. Com tempo curto de aula e sala lotada, tornava-se impossível a professora dar mais atenção e/ou aplicar atividades extras que pudessem intensificar a aprendizagem desses alunos.

Podemos perceber que as condições oferecidas para o ensino da língua não propiciam à professora a realização de um trabalho satisfatório e nem condições de uma aprendizagem adequada aos alunos. Ensinar ou aprender uma língua estrangeira dentro de uma sala de aula lotada é desestimulante para ambos, principalmente quando se trata de ensino para crianças. A professora, com tão pouco tempo de aula, não consegue dar a atenção necessária a cada aluno, deixando-os muitas vezes “soltos”. Os conteúdos oferecidos no material didático não são relevantes na visão da criança, que não consegue encontrar um eixo dialógico entre o que é abordado e sua realidade de vida. Logo, todas essas “insatisfações” externalizadas em forma de indisciplina atrapalham o planejamento da professora, contribuindo para sua desmotivação e criação de crenças não positivas em relação ao seu alunado.

4.2 Crenças em relação ao material didático

Quando questionada sobre o material didático produzido pela *learning factory*, se o mesmo supria a necessidade de aprendizagem de suas turmas, a professora foi enfática em dizer que não. A informante acredita que os alunos possuem uma “aversão” aos livros, sendo necessário que a mesma faça uso de materiais suplementares:

Infelizmente, não supre as necessidades, visto que em muitas turmas boa parte dos alunos têm verdadeira aversão aos livros. Na maioria das vezes, sigo o conteúdo do livro, utilizando outros materiais, como exercícios elaborados por mim ou copiados do Pinterest.
(Questionário)

Como no início do ano letivo de 2016- época em que foram feitas as observações de aula- a escola ainda não havia recebido o material de inglês da

editora, a professora digitalizou as páginas do livro do aluno e reproduziu no data show da sala de aula para que eles tivessem acesso ao conteúdo do mesmo. Na primeira lição do quinto ano, os alunos aprenderam a diferença entre os adjetivos possessivos his/her. Os exercícios foram realizados oralmente com a ajuda da professora e, como prática escrita, a docente preparou um *worksheet* com exercícios relacionados à gramática apresentada no material.

Durante a apresentação do conteúdo, foi difícil para a docente conseguir a atenção da maioria da turma. Entretanto, mesmo com maior parte dos alunos dispersos, ela seguiu com a aula normalmente – claro que, sendo interrompida constantemente pelos alunos mais “eufóricos”- e incentivava a participação da turma. Embora a docente tenha informado no questionário que acredita que seja importante que o professor produza materiais extras para trabalhar os aspectos culturais da língua, o *worksheet* preparado pela mesma e utilizado em aula não condizia com esse discurso, já que enfatizava somente os aspectos gramaticais.

Outro ponto que me chamou bastante atenção na fala da professora, e que pude constatar durante suas aulas, foi em relação ao trabalho de compreensão e prática auditiva proposta no livro didático. De acordo com a fala de Gisella, é impossível realizar essa prática com seus alunos, pois os mesmos possuem muita dificuldade para conseguir compreender o áudio. Como professora de língua inglesa, percebo na maioria dos aprendizes de língua inglesa um certo grau de dificuldade nas atividades de *listening*. Esse nível de dificuldade se acentua quando uma turma de 35 alunos não consegue se concentrar durante a reprodução do áudio, tornando o trabalho mais desgastante para a docente que acaba transcrevendo o áudio no quadro para que os alunos possam ler e responder a atividade proposta:

Pesquisadora: Uhum. E como é que você trabalha com o material didático? Ele supre as suas necessidades e das suas turmas? Você faz algumas adaptações? Como é isso?

Professora: Olha, ele não supre as minhas necessidades e eu faço adaptações o tempo todo. Porque, assim, tem turmas que simplesmente não trazem o livro. Não trazem o livro. Não conseguem fazer uma tarefa. Como eu falei: tem turma que só funciona na base da cópia, por incrível que pareça. Eles gostam de copiar coisas do quadro. Então, às vezes, eu pego algum exercício do livro e boto no quadro, e eles fazem. Mas fazer direto no livro não sei por que eles não conseguem fazer. Eu adapto muita coisa. Por exemplo, a atividade do áudio, muitas vezes, na maioria das vezes, não dá para fazer porque eles não calam a boca; eles não fazem silêncio para ouvir. Então eu tenho que botar muitas vezes uma transcrição do áudio no quadro para eles lerem ou então copiarem porque é só dessa maneira. Não dá para tocar o CD.

Pesquisadora: Uhum.

Professora: Ano passado, eu só tive uma turma em que eu conseguia colocar o CD. (Entrevista, anexo 3)

Gisella acredita que o principal problema para a realização das atividades de áudio é o fato de os alunos não ficarem quietos. É claro que isso atrapalha e desestimula a ação de qualquer professor que está em busca de melhorias na qualidade de suas aulas. Mas, pensando pelo viés do aluno, que relevância esse tipo de atividade tem para a vida dele? O que ele consegue enxergar de produtivo em ouvir um áudio para responder alguns exercícios? Como contextualizar o livro didático de modo a criar um diálogo entre o contexto sócio-histórico-cultural desse aluno? De modo algum tenho pretensões de fazer críticas em relação à opinião e prática da professora, apenas apresento minhas reflexões tentando compreender a realidade do aluno que é inserido em um programa de ensino de inglês que não contempla as suas necessidades de aprendizagem.

Para reforçar a ideia de que não existe um dialogismo entre o material e o aluno, ao ser questionada sobre mudanças que gostaria de realizar no material a professora participante da pesquisa citou como exemplo os personagens do livro, que são ET's. Ela acredita que os alunos, que já têm dificuldades com a

língua materna, possuem a crença de que o inglês é uma língua de “extraterrestre” – exatamente por ser, muitas vezes, algo distante de sua realidade – e que o uso desse tipo de personagens ajuda a reforçar essa crença:

Mudaria sim, mesmo achando que o principal problema não seja o material, mas sim o aluno que, sendo semianalfabeto/tendo muita dificuldade com a L1, acha que inglês é algo de outro planeta. Os personagens Zip e Stella só reforçam essa ideia, já que ambos são E.T.'s. Por isso, colocaria crianças de vários países de língua inglesa como personagens dos livros e tiraria esses E.T.'s. (Questionário anexo 2)

Durante a entrevista, embora Gisella admita que o material é bem elaborado, mais uma vez faz críticas em relação aos personagens do livro. A professora acredita que esses só ajudam a intensificar a crença de que, o inglês é uma língua de outro planeta:

Eu acho que ele é bem feito, mas ele precisa de algumas mudanças. Por exemplo, no ensino fundamental, o título do livro é Zip from Zog. Que vem a ser um... Zip é um extraterrestre que vem do planeta Zog. Eu acho assim: a criança que vê aquilo, ela vê o quê? Que o inglês é uma língua de outro planeta. (Entrevista, anexo 3)

O que pude perceber, em relação aos alunos observados, é que eles realmente não têm noção do que é a língua inglesa. Muitos não sabem diferenciar o que é bairro, cidade, estado e país. Compreender que o inglês é uma língua de comunicação global, falada em diversos países do mundo, parece algo muito além de sua realidade. Entretanto, como educadora, acredito que cabe à toda comunidade escolar ajudar a ampliar a visão nessa questão e a desconstruir essa crença de que a língua inglesa é algo de outro “planeta”. Na mesma perspectiva, Veridiano e Tonelli (2011) acreditam que as crenças das pessoas envolvidas na educação das crianças também podem influenciar sua aprendizagem:

(...) entendemos que as crenças das pessoas que fazem parte da vida da criança também podem influenciar direta ou indiretamente na aprendizagem das mesmas. Diante dessas afirmações, compreendemos que o papel desempenhado pelos membros da comunidade escolar (familiares, professores, diretores, supervisores e alunos) possa colaborar com a aprendizagem da criança diante da LI. (p.80)

Na visão das autoras, uma aproximação efetiva de todos os envolvidos na educação das crianças viabiliza uma maior aceitação dos envolvidos na aprendizagem da língua estrangeira. A professora participante desta pesquisa, por exemplo, em conversas informais, relatou que não tem apoio dos outros membros da comunidade escolar e isso dificulta o desenvolvimento de seu trabalho. Entretanto, conforme respondeu no questionário em escala, não acredita que uma aprendizagem eficaz dependa totalmente dessa participação da comunidade escolar.

Durante a entrevista, a docente enfatizou bem sua crítica em relação à essa questão de o material didático ser composto por personagens de outros planetas. Ela acredita que os personagens deveriam ser crianças de diversos países, assim não reforçaria a crença de que quem fala inglês é um “E.T.”. Outro ponto levantado pela professora é que, por muitas pessoas acreditarem que não existe vida fora da terra e os personagens do livro serem extraterrestres que falam inglês, a criança pode associar que se essa é uma língua falada por seres de outro planeta e que eles não existem, logo o inglês é uma língua que não existe.

Professora: Então quem fala inglês é quê? É um ET. Por que não colocar personagens que sejam crianças de outros países?

Pesquisadora: Certo.

Professora: Eu acho que é muito mais a realidade deles do que um extraterrestre. E outra coisa também, tem gente que não acredita que não exista vida fora da terra, ou seja, o inglês não existe. Ainda tem isso. A criança pode achar que o inglês não existe. Então, eu acho muito surreal. Eu acho que tem que trazer um pouco mais para a realidade deles.

Conforme pode ser observado no trecho acima, o discurso da professora defende que haja uma aproximação do ensino da língua à realidade do aluno. Mas, ao confrontar o discurso à sua prática, não consegui observar, nas poucas aulas assistidas, essa aproximação. Percebi que, embora a docente acredite na necessidade de criar um diálogo entre o conteúdo ensinado e o contexto do aluno, ela pareceu não saber exatamente como fazer isso. Ela, na verdade, preparava materiais extras que focavam no conteúdo gramatical do livro didático e, dessa forma, conseguia manter sua turma mais concentrada na aula.

A docente também não acredita na existência de um material didático ideal, pois conceptualiza cada turma como um MUNDO/UNIVERSO e cada “mundo”, cada “universo” precisa ser explorado de uma forma diferente, não existindo uma forma única. Da mesma maneira, cada turma precisa de uma abordagem diferente para garantir seu aprendizado:

Pesquisadora: Entendi. E o que você consideraria o material didático ideal para ser usado nas suas turmas.

Professora: Olha, não existe material didático ideal. Eu acho que cada turma é um mundo; é um universo. Existe um material base e, aí, o professor vai adaptando. Não existe um material didático ideal. Não existe mesmo

O que pude observar é que, embora a professora tenha suas concepções sobre a melhor forma de como trabalhar o ensino da língua, as condições oferecidas pelo seu contexto educacional nem sempre permitem que ela possa agir de acordo com suas crenças. Preparar um material diversificado, por exemplo, pode se tornar uma tarefa quase impossível. A escola dispõe de uma copiadora, mas estabelece “cotas” para cada professor. Sendo assim, a professora de inglês que no ano de 2016 possui nove turmas sob sua regência, com aproximadamente 35 alunos em cada uma, acaba tendo que arcar com o

custo de cópia de material se quiser aplicar algo diferente do livro didático. A escola também disponibiliza projetores em todas as salas, mas alguns não funcionam e outros funcionam de forma não eficaz. Enfim, nem sempre o professor consegue agir em sala de aula da maneira que considera “ideal” devido a diversos fatores que não contribuem para tal. Por isso nem sempre o seu discurso corresponde às suas ações em sala de aula.

4.3 Crenças em relação ao programa Rio Criança Global

Quando indagada sobre a funcionalidade do programa Rio Criança Global, no contexto geral da PCRJ, Gisella argumenta que funciona para que a criança tenha um breve contato com a língua. Entretanto, se o objetivo for torná-la bilíngue, o cenário muda. A professora acredita em três motivos que corroboram para essa não funcionalidade: (a)- o fato de não iniciar o ensino de inglês na educação infantil; (b)- as turmas superlotadas; (c)- a indisciplina dos alunos:

Olha só: se for para a criança ter um contato breve com a língua, funciona. Agora, para ela se tornar bilíngue, não funciona. Já vai começar que ele não começa da educação infantil, né? O certo seria começar da educação infantil. Outra coisa, as turmas são superlotadas; as crianças gritam o tempo todo. Como é que uma criança vai se tornar bilíngue gritando o tempo todo? Tem turma que não cala a boca um minuto para você tocar um CD, para você explicar alguma coisa. Então, eu acho que não funciona. Eu acho que é um embusteiro total. (Entrevista, anexo 3)

Como podemos perceber, a todo momento a professora coloca a indisciplina dos alunos como a maior problemática na condução de suas aulas e, em sua visão, esse agravante também implica na funcionalidade do programa. A docente, ainda, concebe o programa como um “embusteiro” total, no sentido de prometer algo que não é capaz de cumprir – tendo em vista que o objetivo da

PCRJ, ao implementar o programa, era preparar as crianças para os eventos esportivos da cidade e, até agora, o objetivo parece não ter sido alcançado.

A professora foi questionada também se em sua realidade educacional, especificamente, o programa funcionava:

Pesquisadora: Uhum. E na sua realidade educacional específica, você acha que funciona?

Professora: Olha, algumas turmas funcionam assim, eles no caso reconhecerem gênero textual, eles reconhecerem alguns vocabulários. Por exemplo, grupo lexical que mostra frutas, animais, ãhn, digamos assim, construções, meios de transporte, funciona. Mas, assim, para você articular um diálogo, assim, você usar a língua contextualizada, é difícil. É difícil. (Entrevista, anexo 3)

Essa fala confirma o que foi relatado anteriormente sobre o programa proporcionar à criança um breve contato com a língua. Ela, a criança, consegue memorizar um grupo de palavras, aprende a pronúncia, reconhece o significado em português, mas não consegue articular um processo comunicativo. Na primeira aula que acompanhei do quinto ano – onde presume-se que os alunos já possuem um nível variado de vocabulário - por exemplo, a professora pediu que elaborassem pequenos diálogos, em duplas, utilizando expressões básicas como *Good Morning; Good Afternoon, What's your name*, entre outros vocabulários básicos que eles aprenderam desde o primeiro ano. E, realmente, não foi fácil a realização da tarefa. Os alunos que conseguiram realizar tiveram muita dificuldade na hora de organizar esse processo comunicativo.

Em relação a melhorias que poderiam ser feitas para a eficiência do programa, Gisella acredita que diminuir a quantidade de alunos por turma seria a primeira providência a ser tomada. Até porque, como trabalhar a oralidade – foco do programa- em turmas cheias? A prática oral realmente ficaria comprometida nesse sentido. A professora também acredita que é necessário uma mudança no material didático. Entretanto, cita apenas a troca de

personagens e não o conteúdo do que é ensinado. E, outra opção, que ela acredita que trará melhorias ao programa, é a implementação do ensino de inglês desde a educação infantil, e não a partir do primeiro ano como é feita atualmente.

Vai ter que diminuir o número de alunos por sala de aula. Diminuir bastante e botar uns 15 alunos por sala. Acho que vai começar a surtir efeito colocar uns personagens, assim, pessoas de outros países em vez de extraterrestres e colocar... as crianças, no caso, tendo desde o ensino infantil o inglês.

A princípio, a professora não citou os poucos tempos semanais disponibilizados para as aulas de inglês como um problema para a eficiência do programa e tampouco apontou o aumento da carga horária como alternativa de melhoria. Todavia, ao ser indagada pela pesquisadora, ela apontou que os tempos disponíveis atualmente não são suficientes e que seria necessário pelo menos quatro horas de aulas semanais. Por fim, afirma que não tem condições alguma desse programa funcionar:

Não, suficiente não é. Eu acho que o ideal seria, pelo menos, umas 4 horas semanais, mas aí teria que botar aí no máximo 15 alunos por turma. Não teria como colocar 40 crianças numa sala. Não tem condição alguma de esse programa funcionar.

O que se torna incongruente em relação a essa carga horária destinada às aulas de inglês é que, pelo viés do programa, um tempo de aula semanal nas turmas de primeiro a terceiro ano e dois tempos nas de quarto e quinto são suficientes para preparar as crianças para falarem inglês nos eventos esportivos. Entretanto, essa carga horária é suficiente apenas para as escolas “comuns” da rede, porque nas escolas bilíngues, além de os alunos terem as aulas de todas as disciplinas na língua inglesa, ainda possuem aulas de inglês com dez tempos semanais. Sem contar que na educação infantil os alunos já começam a ter aulas de inglês com quinze tempos semanais. Já que o programa possui essa visão ambiciosa de tornar as crianças bilíngues, por que não padronizar a carga

horária para que o aluno possa ter um maior contato com a língua, visto que a maioria deles só terá esse contato na sala de aula?

4.4 Crenças sobre o papel do professor

Neste item, tive por objetivo verificar como a informante conceptualizava o seu papel como professora no contexto do programa. Busquei verificar também, através de seu discurso e prática, características que pudessem caracterizá-la como instrutora de línguas e/ou educadora linguística. Além de, se de alguma forma, ela reproduzia a prática de professores de inglês que teve durante sua época de estudante.

No primeiro contato com a informante, através do questionário, foi pedido que ela completasse a seguinte frase: “SER PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO É COMO...”, onde a professora respondeu que seria um “teste de paciência e autocontrole emocional”. Pelo uso do vocábulo “teste”, inferimos um sentido negativo no modo como a professora se compreende nesse contexto educacional. Quando pensamos em teste, pensamos em um instrumento que irá avaliar e/ou desafiar a capacidade de alguém realizar algo. Quando a docente informa que ser professor na rede é como um teste, inferimos que a mesma se sente desafiada a todo instante durante sua prática profissional e, de certa forma, é isso que acontece.

É possível perceber em toda fala de Gisella que a professora sente um certo “temor” em relação aos alunos. Ao ser empossada na rede, a professora trabalhou em uma escola de segundo segmento que atendia muitos alunos em situação de criminalidade. Esses alunos eram muito violentos em suas

comunidades e também levavam esse comportamento violento para a sala de aula. Como em nossa formação inicial nós, professores, não somos preparados pela universidade a lidar com esse tipo de situação, não recebemos orientações por parte da equipe de treinamento do programa Rio Criança Global e, em muitos casos, nem mesmo da equipe pedagógica da escola, acaba se tornando um verdadeiro fardo ensinar inglês nesse contexto.

Acredito que quando Gisella se refere a esse “teste de paciência e autocontrole emocional”, a docente se refere a toda situação de indisciplina e violência que ela presencia no seu dia a dia na escola. Embora a docente atualmente trabalhe apenas com turmas do primeiro segmento e sexto ano experimental, ainda é possível presenciar esse tipo de comportamento agressivo em seus alunos. E, certamente, situações desse tipo comprometem tanto a aprendizagem dos alunos quanto a motivação da professora, que precisa lidar com constantes interrupções causadas por alunos.

Também solicitei à Gisella que respondesse sobre a forma como ela se enxergava como professora nesse contexto. Além de informar que ser professora era como um “teste”, a participante respondeu que se via como uma “sobrevivente” em meio a uma “guerra” e que precisava se “proteger”.

Pesquisadora: Entendi. E, assim, para a gente finalizar, como você se enxerga como professora na rede municipal do Rio de Janeiro?

Professora: Como uma sobrevivente.

Pesquisadora: Uma sobrevivente em meio a uma guerra? Como se fosse assim?

Professora: É uma guerra, porque eles gritam o tempo todo. Eu tenho que me proteger, tá? E acabo tendo que fazer tratamentos para conseguir lidar com isso. E a minha vontade é sair mesmo da prefeitura.

Em outro momento a docente relatou que, devido a realidade encontrada na primeira escola onde atuou, acabou adoecendo. Também informou que nesse início não teve nenhuma experiência positiva. Logo no início de sua fala,

reproduzida abaixo, percebemos que ela se refere à sua entrada na escola como “caí” numa escola, atribuindo assim um sentido não positivo à sua experiência:

Professora: O desafio foi porque, assim, eu [caí] numa escola do 2º segmento, me deram 4 turmas de projeto acelera... Não, 3 de acelera e 1 de realfa, aqueles alunos defasados em relação à série e idade. Muitos ali tinham envolvimento com a criminalidade. Então, assim, para mim foi um choque muito grande porque eu não estava acostumada com essa realidade. Eu entrei em depressão; eu tive transtorno de estresse pós-traumático e até hoje eu estou em tratamento. Embora eu tenha mudado de escola, o tratamento continua.

Pesquisadora: E teve alguma experiência positiva nesse teu início?

Professora: Não, nenhuma.

Para confirmar a crença da professora de que ser professor na rede era um “teste” de paciência ou era como estar em um guerra, observei o seu comportamento quando acontecia alguma situação de confronto entre os seus alunos. Por vezes, era necessário que ela interviesse nas brigas que aconteciam quase que diariamente- de acordo com o que foi relatado por ela. Como a escola não dispunha de inspetores e ela não podia deixar os alunos sozinhos na sala para poder chamar alguém, ela mesma acabava entrando no meio da “guerra” para resolver essas questões. O excesso de situações-problema como a descrita acima fez, inclusive, com que a professora adoecesse, fato relativamente comum entre os professores da rede. A cada ano o número de professores afastados de sala de aula pela psiquiatria tem sido crescente. Na rede estadual do Rio de Janeiro, por exemplo, foram 1.200 professores¹⁷ licenciados por depressão no ano de 2014. Entre as causas apontadas pelos professores estão a falta de funcionários para conter a indisciplina dos alunos, turmas lotadas e condições precárias de trabalho.

¹⁷ Jornal “O Globo”, disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depressao-tira-1210-professores-de-sala-da-rede-estadual-do-rio-15469366> ; Data de Acesso: 15/02/2016.

Outra questão foi pedir que Gisella pensasse nos professores de inglês que teve em sua época de estudante e respondesse se havia características deles que contribuíram para a sua prática docente. Essa questão teve por objetivo averiguar se a docente reproduzia, na sua prática, a sua experiência como aprendiz de língua inglesa:

Os professores que mais me marcaram foram aqueles que, além de ensinarem o idioma, abordavam aspectos culturais dos países de língua inglesa. Eu faço um trabalho em torno das principais datas comemorativas desses países, falo da História, dos costumes, das tradições, etc.

Pela resposta da professora, inferi que, em sua concepção, o ensino de aspectos culturais da língua estava atrelado ao ensino de datas comemorativas do calendário dos países de língua inglesa. Como não tive oportunidade de observar suas aulas em um período próximo a essas datas comemorativas, não posso afirmar se existe uma relação entre esse seu discurso e sua prática em sala de aula.

Assim como Almeida (2015), acredito que o papel exercido pelo professor de inglês em cursos livres e em escolas são diferentes. No curso, o professor assume um papel de instrutor (geralmente em anúncios de cursos renomados, eles solicitam “instrutores de inglês”), aplicando técnicas e seguindo um método único sem levar em conta as especificidades de cada contexto de aprendizagem. Na escola, espera-se que o professor seja um “educador linguístico”, utilizando a língua para trabalhar temas de relevância social e humana e, considerando sempre o(s) contexto(s) onde ocorre a aprendizagem.

A professora Gisella iniciou sua carreira docente em cursos de idiomas, considerando essa experiência como “gratificante” e, ao mesmo tempo, “penosa”. Entre as dificuldades encontradas, ela relata as questões financeiras

que dependem da formação de turmas. Também define o curso como um “comércio”, pois qualquer problema que o aluno tenha e precise sair, a “culpa” acaba sendo do professor. Quando indagada se utilizava alguma experiência do curso para o contexto do programa Rio Criança Global, ela responde que procura levar atividades diversificadas para os alunos:

Pesquisadora: E tem alguma experiência do curso de idiomas que você leva para o seu atual emprego na prefeitura?

Professora: Tem. Assim, você no caso diz em relação à prática de ensino ou o lidar com o aluno?

Pesquisadora: Em relação à prática.

Professora: Olha, eu procuro trazer atividades diversificadas para os alunos, né? Em relação a lidar com os alunos, é complicado, mas eu tento não me estressar.

A professora não informou em qual curso trabalhou, mas dependendo do método de ensino utilizado, o uso de materiais extras nessas instituições é proibido. A cultura do método presente em cursos de línguas privilegia a utilização de materiais didáticos próprios e cabe ao instrutor seguir o manual de instruções disponibilizado para conduzir as aulas. A *learning factory* também disponibiliza para o professor um manual¹⁸ com instruções de como trabalhar com o material didático. Ao observar o trabalho da participante com o livro, percebi que ela não seguia as instruções contidas nesse manual e trabalhava o conteúdo do material de acordo com suas percepções para que, de alguma forma, funcionasse em sua turma.

Como pesquisadora, tive algumas limitações para observar se a professora exercia um papel de instrutora ou educadora linguística em sua realidade educacional. As aulas que acompanhei foram poucas (apenas quatro) e sempre acontecia algum imprevisto (relacionado à indisciplina dos alunos) que

¹⁸ Ver anexo 4

obrigava a professora a interromper o seu planejamento. Entretanto, no pouco que pude acompanhar, observei traços de aulas de cursos livres. Na primeira unidade, que tem por título *Things we wear* (coisas que usamos), a primeira lição (Figura 1) apresenta um grupo de alunos que irá viajar para o planeta Zog com o objetivo de realizar um intercâmbio. Em nenhum momento da aula a palavra intercâmbio foi mencionada para os alunos, o elemento textual da página foi utilizado para trabalhar a diferenciação entre o uso de *his/her*, conteúdo da página seguinte (Figura 2).



Figura 3: Lição 1 – 5º Ano, pág. 4

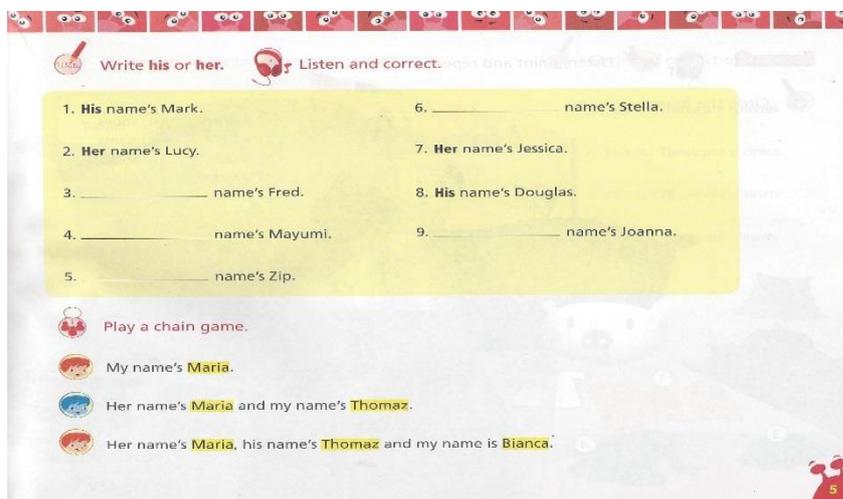


Figura 4: Lição 1 – 5º ano, pág. 5

A professora trabalhou os exercícios oralmente e pediu que alguns alunos se levantassem e apresentassem os colegas da turma utilizando os adjetivos possessivos. Logo após a explicação gramatical, distribuiu *handouts* com exercícios escritos. Acredito que um educador linguístico aproveitaria esse pretexto do intercâmbio para, primeiramente, explicar aos alunos o que é um intercâmbio. Em seguida, explicitar que muitos alunos brasileiros viajam a outros países para estudar uma língua estrangeira. Seria um bom momento também para fazer uma abordagem interdisciplinar, mostrando aos alunos a diferença entre bairro-cidade-estado-país, já que muitos chegam ao quinto ano sem ter esse conhecimento. Logo, a impressão que tive por meio das aulas observadas é que a professora exerce o papel de instrutora de línguas em seu contexto.

Na última pergunta do questionário, pedi que a informante imaginasse uma situação problema com o responsável de um aluno: o pai não quer que a criança estude inglês e ameaça tirá-la da escola, pois acredita que estudando a língua o filho ficará “americanizado”. A proposta dada à informante era que escrevesse um bilhete a esse responsável explicando a importância da língua estrangeira para a criança. A docente começa o bilhete concebendo o aprendizado de língua inglesa como uma oportunidade de “ouro” que esse aluno terá:

Prezado responsável:

Seu filho está diante de uma oportunidade de ouro: aprender o idioma mais falado no mundo!

Sabendo inglês, seu filho poderá ver filmes sem legendas/dublagem, navegar pela Internet com mais facilidade (já que a maioria dos sites estão em inglês), além de poder se comunicar com estrangeiros que falam inglês e ler livros/revistas/jornais neste idioma. E digo mais: conhecendo uma outra língua e uma outra cultura, passamos a nos conhecer melhor! Ou seja: saber inglês não torna ninguém um “americanizado”.

Dito isto, gostaria que o Sr. repensasse o seu posicionamento em relação às aulas de inglês.

Att, G.

Percebi também em sua fala pistas que caracterizam uma concepção de abordagem comunicativa utilizada em cursos de idiomas. Ao informar ao responsável que como vantagem de saber inglês seu filho poderá assistir filmes sem legenda, navegar na internet e se comunicar com estrangeiros, a professora repete o mesmo discurso veiculado em cursos de idiomas que desejam atrair alunos. A docente também apresenta como argumento que “conhecendo uma outra língua e uma outra cultura, passamos a nos conhecer melhor”. Esse discurso de conhecer outra cultura através do aprendizado da língua também é o mesmo divulgado nos cursos livres, que compreendem que ensinar cultura é comemorar os feriados americanos, como o halloween. Não consegui, portanto, atribuir sentido à fala da informante quando diz que “passamos a nos conhecer melhor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais uma vez, ressalto que não foi o objetivo desta pesquisa tentar classificar e/ou julgar as crenças e prática da professora informante como certas ou erradas, apenas problematizá-las de modo a compreender suas percepções sobre o programa Rio Criança Global.

Em relação ao seu alunado, a informante, durante todo o processo de pesquisa, focaliza na questão da falta de disciplina deles. Segundo a docente, esse é o maior problema que possui para conseguir realizar o seu trabalho de forma satisfatória, pois ela acredita que os alunos para aprender precisam ficar sentados e quietos. Além disso, também concebe os alunos (a maioria) como “desinteressados”, pois acredita que os discentes no contexto da PCRJ não possuem vontade de aprender. O que pude perceber, entretanto, foi uma professora cansada e estressada, que, por não possuir suporte nem da comunidade escolar e nem da equipe do PRCG começou a construir crenças não positivas em relação aos seus alunos, tomando-as como verdade absoluta.

A docente também possui crenças sobre as crenças dos seus alunos. De acordo com a mesma, o material disponibilizado para o programa, em que aparece um “E.T.” como personagem principal, pode reforçar a crença que as crianças possuem sobre o inglês ser uma língua de outro planeta. Ela acredita que o livro deve ser composto por personagens de outros países ao invés desses “extraterrestres”, pois muitas pessoas não acreditam que exista vida fora da Terra e a criança pode associar que, sendo o inglês uma língua falada em outro planeta, logo é uma língua que não existe.

Ainda em relação ao MD, a docente afirmou que ele não supre as necessidades de aprendizagem de suas turmas e que é necessário fazer adaptações o tempo inteiro. Observei que durante as aulas ela não segue as orientações do MP, conduzindo-as da forma que considera mais apropriada. Também utiliza materiais extras para reforçar o conteúdo gramatical apresentado no livro do aluno. Entretanto, afirma que não existe um material didático ideal, pois cada turma é um “universo” que precisa ser explorado de forma diferente. Logo, um modelo único de MD não consegue contemplar todas as realidades educacionais.

O programa Rio Criança Global, de acordo com relatos da professora informante, não tem se mostrado eficiente no que concerne a produção do processo comunicativo dos alunos da rede municipal do Rio de Janeiro. Entretanto, tem servido para que as crianças tenham seu primeiro contato com a língua inglesa, mesmo aprendendo apenas vocabulários “soltos”. Algumas dificuldades foram apontadas para a não funcionalidade do programa, entre elas: salas de aula com grande número de alunos; material didático que não condiz com o contexto do aluno; indisciplina dos alunos.

Considerando que o programa tem foco na produção oral dos alunos, como o professor pode dar conta de fazer com que uma turma com mais de 30 alunos consiga produzir algo? Somente o fato de o professor ser inserido em uma turma assim já não condiz com a proposta do programa. O próprio curso de inglês, que é responsável pela produção do MD do programa, acredita que quanto menos alunos nas turmas, melhor será o seu aprendizado. O mesmo anuncia, através dos veículos de comunicação, que possui “turmas reduzidas”, exatamente porque dessa forma é mais viável para o professor conseguir

trabalhar a habilidade oral dos seus alunos. E, se no curso funciona dessa forma e querem tentar inserir o curso no contexto da PCRJ, por que não seguir também os mesmos parâmetros nas escolas com toda a estrutura que o curso oferece?

Outro ponto discutido é a questão do tempo destinado às aulas de inglês. As turmas de 1º ao 3º ano possuem apenas um tempo de 50 minutos de aula por semana e as de 4º e 5º, dois tempos. Além da desvalorização do professor, inserindo-o em turmas lotadas, ainda querem que o mesmo consiga estabelecer um processo satisfatório de aprendizagem dos alunos em apenas um ou dois tempos de aula por semana. Mais uma vez levanto a questão: o curso responsável pelo programa disponibiliza quantas horas semanais de aulas para o público que atende? Lembrando que, em se tratando de escolas públicas municipais, muitas estão localizadas em áreas violentas da cidade. No caso da docente que participou desta pesquisa, sua escola está próxima a essas áreas e recebe muitos alunos de lá. As crianças, muitas vezes, presenciam cenas de violência que acabam refletindo em um comportamento agressivo por parte delas. Diversas cenas de violência foram presenciadas durante as aulas da professora, que teve seu pouco tempo de aula interrompido diversas vezes. Por essas e outras razões fica impossível estabelecer um método de ensino que funcione bem na realidade de um curso de inglês dentro da escola pública municipal, uma vez que até mesmo as escolas da rede possuem realidades distintas.

No que concerne à percepção que a docente tem sobre si no contexto da PCRJ, ela se considera uma “sobrevivente”, pois considera sua realidade educacional uma verdadeira “guerra” onde ela precisa o tempo inteiro se “proteger”. De fato, essa é uma realidade da maioria dos professores da SME/RJ,

pois estão a todo tempo se “protegendo” de algo. Protegem-se dos alunos indisciplinados, das direções das escolas que fazem cobranças e, muitas vezes, não dão o suporte que o professor precisa, das estruturas das escolas que não propiciam um ambiente de aprendizado eficaz, das metas a serem cumpridas pela secretaria de educação, etc.

Ressalto também a importância do envolvimento da comunidade escolar para que possa haver melhorias nas aulas de LE. Os professores de inglês entram nas turmas somente uma ou duas vezes por semana, o que torna mais difícil estabelecer e aplicar regras de convivência quando não se tem o apoio dos professores regentes dessas turmas. Também vejo a necessidade de que as “capacitações” realizadas semestralmente propiciem ao professor a oportunidade de aprender a lidar com situações de conflito em sala de aula, pois observei nas aulas que participei que a professora não tinha muita experiência nesse sentido.

Ao elaborar esta pesquisa, pude perceber que as crenças inferidas através do discurso e prática da professora serviram também para me proporcionar um momento de reflexão sobre as minhas próprias crenças em relação ao contexto educacional em que venho atuando. Observar a prática de outra professora me possibilitou uma nova forma de enxergar o “universo” da sala de aula. Percebi também que não é sempre que o professor vai “acertar”, seja na forma de se relacionar com um aluno ou até mesmo na preparação de um material didático para uma determinada turma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ABRAHÃO, M.H.V. “Metodologia na investigação das crenças”. In: Barcelos e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

ALMEIDA, R.L.T. “A educação formal e as metáforas do conhecimento: em busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas”. In: *Revista Ciências & Cognição*, v. 6, 2005. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 22 de agosto de 2012.

_____. Entre o instrutor de línguas e o educador linguístico: perfis de licenciandos na formação inicial do professor de inglês, 2014. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/ecos3_101a123.pdf Acesso em: 28 de janeiro de 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

_____. *Metáfora conceptual e conhecimento nos discursos e práticas de professores do ensino fundamental*. Niterói: UFF, 2009. 186 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

BARATA, M.C.C.M. “Crenças sobre avaliação em língua inglesa: Um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação”. 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A.M.F. “Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas”. In: _____ e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

_____. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007

CARVALHO, S.N. “A Guerra nas palavras: Uma Análise Crítica da Metáfora Conceptual na Retórica do Presidente G. W. Bush Jr. e de seus Colaboradores”. 2006. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

CARVALHO, M.B.; SOUZA, A.C. “As metáforas e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”. In: *Fragmentos*, número 24, p. 029/044, Florianópolis/jan-jun/2003. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br>. Acesso em 20 de agosto de 2013.

CHIAVEGATTO, V.C. Introdução à Linguística Cognitiva. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, V. 16, N. 24, 2009, p. 88.

COELHO, H.S.H. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COSCARELLI, C.V. Entrevista – *Uma Conversa com Gilles Fauconnier*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 2005. v.5, n.2, 291-303.

COSTA, J.S.S.; SANTOS, L.I.S.S. Reflexões acerca das crenças dos alunos de um curso de especialização lato sensu sobre a oferta de língua inglesa para crianças. In: SANTOS, L.I.S. *et alii* (Orgs.) *Linguagem em foco: crenças, discurso e ensino*. Campinas: Pontes, 2014.

DESLAURIERS J. P. Recherche Qualitative. Montreal: McGraw Hill, 1991

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way we Think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 35ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

_____. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa* (online), v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES JÚNIOR, R.C.G. “Metáforas na rede: Mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês”. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad.: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (sob a coordenação de Maria Sophia

Zanotto) e Vera Maluf. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

_____. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>. **Data de Acesso: 18/01/2016. p. 621-626.**

MOREIRA, V. Um estudo comparativo de instrumentos e procedimentos na investigação de crenças de professores de inglês: Foco na formação reflexiva. In SILVA, K.A. (Org.) *Crenças, discursos & linguagem – volume II*. Campinas: Pontes, p.249-271, 2011.

SARDINHA, T.B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA, K.A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K.A. (Org.) *Crenças, discurso & linguagem*. Vol 2. Campinas: Pontes, 2011.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. Métodos de pesquisa. In: GERHARDT, T.; SILVEIRA, D.T. (Orgs.) coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

VERIDIANO, P.; TONELLI, J.R.A. A influência das crenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças: o envolvimento da comunidade escolar. In: SILVA, K.A. (Org.) *Crenças, discurso & linguagem*. Vol 2. Campinas: Pontes, 2011.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A.M.F; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p.219-231, 2006.

ANEXOS

Anexo 1: Documentos

Anexo 1.1 – Decreto 31187 de 6 de outubro de 2009.

Atos do Prefeito

DECRETO Nº 31187 DE 6 DE OUTUBRO DE 2009.

Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e

CONSIDERANDO que a Cidade do Rio de Janeiro sediará os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no ano de 2016;

CONSIDERANDO que no ano de 2016, com a realização das Olimpíadas, a Cidade do Rio de Janeiro receberá turistas de todo o mundo, o que propiciará a convivência com diversas culturas;

CONSIDERANDO que uma das características do mundo contemporâneo é o estreitamento de culturas, por intermédio da disseminação do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos esportes;

CONSIDERANDO que a aprendizagem da Língua Estrangeira não se resume, apenas, no domínio de habilidades a partir de um inventário de estruturas lingüísticas, mas envolve, também, a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres;

CONSIDERANDO que o enfoque adotado pela Secretaria Municipal de Educação, compreende a linguagem como uma forma de apropriar-se de práticas discursivas na Língua Estrangeira, especialmente, o idioma inglês;

DECRETA:

Art. 1.º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Rio Criança Global, que tem por objetivo ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque na conversação.

Art. 2.º O Programa a que se reporta o artigo 1º será implementado gradualmente, a partir do ano de 2010, da seguinte forma:

I – em 2010: 1º ao 3º ano;

II – 2011: inclui-se o 4º ano;

III – 2012: inclui-se o 5º ano;

V – 2013: inclui-se o 6º ano;

VI – 2014: inclui-se o 7º ano;

VII – 2015: inclui-se o 8º ano;

VIII – 2016: inclui-se o 9º ano.

Art. 3.º Nas unidades escolares do Programa Escolas do Amanhã, além das atividades desenvolvidas no horário normal, deverá haver reforço do ensino da Língua Inglesa, no contraturno, duas vezes por semana, em diferentes níveis de complexidade (Básico, Intermediário e Avançado).

Art. 4.º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 6 de outubro de 2009

EDUARDO PAES

Anexo 1.2: Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Inglesa – 5º Ano

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Reconhecer e compreender a diversidade nos países de língua inglesa.	Múltiplos recursos para descrever lugares, pessoas, hábitos etc., tais como imagens, gestos, linguagem corporal e conteúdos linguísticos trabalhados nos anos anteriores.	Usar a língua inglesa, associada a múltiplos recursos, para apontar diferenças de costumes, de atributos físicos e de espaços geográficos.	X				Pesquisa: <i>United (but different) States of America</i> – 1ª etapa: organização da turma em grupos de quatro ou mais integrantes. 2ª etapa: sorteio de um estado americano para cada grupo. 3ª etapa: pesquisa da pluralidade de características do espaço geográfico, do povo e dos costumes do local. 4ª etapa: apresentação para a turma, recorrendo a múltiplos recursos, conforme a disponibilidade e o interesse do/s aluno/s.

64

65 171

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Apropriar-se da língua inglesa, associada a múltiplos recursos, como meio de expressão, interação e comunicação, em situações concretas de uso. ¹	Múltiplos recursos para cumprimentar, despedir-se, pedir permissão e perguntar, tais como imagens, gestos, linguagem corporal e as seguintes expressões, dentre outras: <i>Hello; Good morning; Good afternoon; Good bye;</i> <i>May I drink water?</i> <i>May I go to the toilet?</i> <i>Can you repeat, please?</i> <i>How do you say "revista" in English?</i> <i>Can I borrow your pen? etc.</i>	Usar a língua inglesa, associada a múltiplos recursos, para produzir frases cumprimentar, despedir-se, fazer perguntas e interagir no contexto de sala de aula.	X	X	X	X	Comunicação interpessoal - Aproveitamento das situações cotidianas de uso contextualizado da língua que surgem espontaneamente na sala de aula visando estimular os/as alunos/as a usar a língua inglesa recorrentemente, ao longo de todo o ano letivo.

65

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Estruturas específicas para perguntar sobre a grafia dos vocábulos: O alfabeto / <i>How do you spell ...?</i>	Reconhecer, fornecer e registrar nomes de pessoas e outros itens lexicais relacionados aos temas das aulas.					<p>Jogo: Spelling Bee / Soletrando – Promover concursos de soletrar palavras. alguns aluno/as atuarão como membros do júri do concurso, decidindo as palavras que farão parte da competição. Os membros do júri se alternam dizendo as palavras que serão soletradas. Explicar ao/s aluno/s que o <i>Spelling Bee</i> não é uma prática estimulada na nossa cultura, mas é muito comum nos Estados Unidos, por exemplo.</p> <p>Jogo: Hangman (Jogo da forca)</p> <p>Jogo - Hot Potato: O/s aluno/s passam a bola enquanto cantam a música do alfabeto. Ao sinal do Professor, a música para e o aluno que estiver com a bola na mão diz um nome/palavra que comece com tal letra.</p>

67

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Múltiplos recursos para dar orientação, instrução e comandos, tais como imagens, gestos, linguagem corporal e as seguintes expressões, dentre outras: <i>Repeat, please.</i> <i>Pay attention, please.</i> <i>Raise your hands.</i> <i>Open/Close your books./ Come here, please./ Work in pairs / small groups.</i> <i>Let's make a circle.</i> <i>Let's play a game!</i> <i>Let's sing! Turn on/off the fan./</i> <i>Open/Close the door./ etc</i>	Usar a língua inglesa, associada a múltiplos recursos, para responder adequadamente aos comandos dados pelo Professor e pelos colegas.	X	X	X	X	<p>Let's move! - A turma, junto com o Professor encaminha uma atividade envolvendo movimento e linguagem, utilizando alguns comandos como: <i>March!</i>, <i>Walk!</i>, <i>Sit down!</i>, <i>Stand up!</i>, <i>Touch your feet!</i>, <i>Let's run!</i> <i>Let's jump!</i> <i>Let's hop!</i> <i>Let's do push-ups!</i> <i>Let's do sit-ups!</i> <i>Throw/Catch/Kick the ball etc.</i></p> <p>Essa atividade pode ser realizada no pátio da escola.</p>

66

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Múltiplos recursos para apresentação de informações pessoais, tais como imagens, gestos, expressão corporal e as seguintes estruturas e itens lexicais, dentre outros: dias da semana; períodos de um dia; horas e ações relacionadas à rotina diária, como <i>My name is... / I'm... years old. / I'm from... / My phone number is... go to school/to the movies/to the beach play football use the computer send emails / download songs / upload videos / do research / play games online.</i>	Usar a língua inglesa, associada a múltiplos recursos, para organizar e fornecer informações pessoais (fichas/pequenos textos).					<p>Cartão de Identificação – Produção de um <i>ID card</i>, que servirá para a participação do/s aluno/s no Book / Movie Club:</p> <p><i>School:</i> <i>Name:</i> <i>Age:</i> <i>Father:</i> <i>Mother:</i> <i>Phone number:</i> <i>Favourite colour:</i> <i>I like:</i> <i>I don't like:</i></p> <p>Perfil da turma: 1ª etapa – O/s aluno/s agrupam as informações conforme as semelhanças e diferenças. 2ª etapa – Produção de pôsteres e/ou organização de um <i>blog</i> da turma (com senha que autorize o uso somente pelo/s aluno/s da turma). Ou ainda, montagem de um mural simulando um <i>blog</i>. Sugestão de <i>site</i> para criação do <i>blog</i>: www.blogspot.com</p>

68

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Múltiplos recursos para se referir aos objetos e espaços escolares, tais como imagens, gestos, expressão corporal e as seguintes itens lexicais, dentre outros: <i>classroom; restroom; school yard; library etc.</i> Múltiplos recursos para perguntar e responder sobre existência e quantidades, tais como imagens, gestos, expressão corporal e as seguintes estruturas linguísticas, dentre outras: <i>Are there...? How many (restrooms) are there? There is/are...</i>	Usar a língua inglesa, associada a múltiplos recursos, para organizar informações sobre ambientes escolares, em contextos educacionais diversos (na cidade, no país, no mundo), descrevendo-os.					<p>Produção de pôsteres: 1ª etapa - Pesquisar sobre escolas ao redor do mundo: <i>site</i> – <i>Around the world in 80 schools</i>: http://aroundtheworldwith80schools.net/about-2/ 2ª etapa – Produzir pôsteres com os seguintes temas: a) <i>Different schools;</i> b) <i>My school / My classroom - The place where I study.</i></p>

69

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	<p>Material audiovisual (DVDs de filmes em geral).</p> <p>Múltiplos recursos para expressar opinião, tais como imagens, gestos, expressão corporal e as seguintes estruturas linguísticas, dentre outras: <i>In my opinion, I think it's ...</i> Adjetivos (para expressar opinião)</p>	<p>Usar a língua inglesa, associada a múltiplos recursos, para identificar e organizar, em narrativas audiovisuais, as seguintes informações: tema geral, personagens e ações principais.</p> <p>Usar a língua inglesa, associada a múltiplos recursos para comentar sobre um filme, transmitindo alguns dados específicos e expressando sua opinião.</p>					<p>Movie Club² – O/s aluno/s poderão ceder DVDs para integrar uma videoteca da turma (filmes/desenhos animados em inglês).</p> <p>Ao longo do ano, O/s aluno/s, estimulados e orientados pelo professor, assistirão a um DVD em casa e preencherão uma ficha com as seguintes informações:</p> <p>TITLE:</p> <p>CHARACTERS: (nome)</p> <p>FAVORITE CHARACTER: (desenho e nome)</p> <p>FAVORITE SCENE: (desenho)</p> <p>IN MY OPINION, THE FILM IS:</p> <p>[] interesting [] boring [] scary [] funny [] tiring</p> <p>O/s aluno/s podem ser estimulados a retirar os DVDs do clube para assistir em casa (de 15 em 15 dias, por exemplo. Para fazê-lo, terão que deixar seu <i>ID card</i> a ser confeccionado logo nas primeiras aulas.</p>

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<p>Desenvolver estratégias de leitura de diferentes tipos de textos para localizar informações específicas, conforme objetivos/interesses do leitor.</p> <p>Articular o processo de leitura com outras produções discursivas, orais e escritas.</p>	<p>Textos de referência (enciclopédia, revistas, sites, blogs etc.) com informações sobre <i>e- friends</i>.</p> <p>Múltiplos recursos para apresentação de informações pessoais sobre o outro, tais como imagens, gestos, expressão corporal e as seguintes estruturas linguísticas, dentre outras:</p> <p><i>His / her name is...</i> <i>He / she is... years old.</i> <i>He / She is from ...</i> <i>He /She likes...</i> <i>He/She loves/hates...</i> <i>He / She has...</i> <i>He/She is tall/short, has black eyes and short hair.</i></p>	<p>Localizar informações explícitas/específicas sobre pessoas (nome, idade, nacionalidade, gostos e interesses, características físicas, etc.).</p> <p>Usar a língua inglesa, associada a múltiplos recursos, para organizar informações sobre um <i>e- friend</i> e apresentá-lo à turma.</p>					<p>World e-pals - Pesquisar informações específicas sobre crianças estrangeiras que desejam se comunicar com outras crianças- o Professor pode orientar a pesquisa virtual (veja abaixo sugestões de sites) ou levar o material impresso para a aula. Oriente O/s aluno/s a organizar em fichas os dados das crianças pesquisadas.</p> <p>Produção de um pequeno livro: <i>E-pals of the world</i> - Cada aluno ou grupo fica responsável pela descrição de algumas crianças selecionadas na pesquisa, utilizando os dados das fichas.</p> <p>Sugestão de site: http://www.epals.com O/s aluno/s podem ser incentivados a trocar mensagens com as crianças selecionadas.</p>

71

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	<p>Textos de referência (enciclopédia, revistas, almanaques, sites, blogs, atlas etc.) sobre animais em extinção.</p> <p>Múltiplos recursos para perguntar e responder sobre animais, tais como imagens, gestos, expressão corporal e as seguintes estruturas linguísticas, dentre outras:</p> <p><i>Where are (elephants) from?</i> <i>What colour are they?</i> <i>What do they eat?</i></p>	<p>Usar a língua inglesa, associada a múltiplos recursos, para localizar, organizar e fornecer informações sobre animais ameaçados de extinção</p>					<p>Pesquisa: Endangered Species fact sheets - O/s aluno/s pesquisam, em livros, enciclopédias, revistas ou sites como os sugeridos a seguir, animais ameaçados de extinção. http://www.kidsplanet.org/factsheets/map.html http://www.allaboutanimals.org.uk/PK-Endangered.asp</p> <p>Durante a pesquisa, O/s aluno/s selecionam um animal ameaçado de extinção e produzem um <i>fact sheet</i>, contendo as seguintes informações: ANIMAL / COUNTRY / COLOUR / DIET Em seguida, partilham as informações com os colegas, utilizando a ficha de informações (<i>fact sheet</i>) como apoio.</p> <p>Book Club - Após a troca de informações, O/s aluno/s preparam uma página com as informações e ilustração do animal pesquisado para integrar um pequeno livro intitulado <i>Endangered Species</i>.</p>

72

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	<p>Sites/textos informativos sobre vestuário em diferentes partes do mundo.</p> <p>Múltiplos recursos para interagir em diálogos que envolvam compra e venda, tais como imagens, gestos, expressão corporal e as seguintes estruturas linguísticas e itens lexicais, dentre outros:</p> <p>numerais de 1 a 100; preço; cores; tamanho; peças de vestuário; <i>Can I help you?</i> <i>Sure. I'd like...</i></p>	<p>Localizar informações específicas relacionadas a vestuário/moda em textos diversos.</p> <p>Usar a língua inglesa, associada a múltiplos recursos, em simulações de situações de compra e venda.</p>					<p>Criar situações simulando compra e venda de peças de vestuário.</p> <p>Fashion show - O/s aluno/s e Professor preparam um <i>fashion show</i> que poderá ser apresentado às demais turmas da escola.</p> <p>Produção de pôsteres - A turma, junto com o Professor produz pôsteres demonstrando semelhanças e diferenças de vestuário em alguns países, comparando-os ao Brasil.</p> <p>Sites: http://thesartorialist.blogspot.com/2010_07_01_archive.html http://www.maniadejogos.com/jogos-online/Vista+as+Celebriedades (jogos) http://www.viajarpelomundo.com/2010/05/doha-por-tras-do-pano.html</p>

73

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Textos narrativos.	Compreender o sentido geral de textos narrativos em geral (tema, personagens principais e ações centrais).					<p>Book Club – Cada aluno/a, utilizando o acervo da escola, leva um livro (em inglês, se houver) para casa, faz a leitura e preenche uma ficha com as seguintes informações:</p> <p>TITLE: AUTHOR: CHARACTERS: (nome) FAVORITE CHARACTER: (desenho e nome) FAVORITE SCENE: (desenho) A WORD I LEARNED:</p> <p>O/s aluno/s podem ser estimulados a retirar os livros do clube para leitura em casa (de 15 em 15 dias, por exemplo).</p>

74

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - 5º ANO**NOTAS:**

1. Entendendo que, quanto maior o uso da língua em estudo, maior é a possibilidade de efetiva aprendizagem, propomos que, rotineiramente, sejam criadas oportunidades / situações nas quais O/s aluno/s possam ter uma experiência significativa de uso da língua inglesa. A propósito, também é essencial criar uma rotina de trabalho com procedimentos que orientem O/s aluno/s ao longo da aula.
2. o Professor deve se criterioso ao selecionar os DVDs trazidos pelo/s aluno/s, tendo em vista a faixa etária em questão e os interesses do/s aluno/s.
3. Partindo da concepção pedagógica resumida como "aprender fazendo", propomos que O/s aluno/s participem da construção de parte do material a ser utilizado ao longo do ano em diferentes atividades. Dessa forma, o aluno pode desenvolver maior autonomia e controle de seu processo de aprendizagem. É de suma importância que o Professor estimule atividades que promovam a interação em grupos, criando situações em que possam compartilhar, argumentar, respeitar regras, ou seja, aprender a ser membro de um grupo. Assim sendo, considerando a importância do desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo do aluno, propomos atividades denominadas **Clubs**. No 5º ano, sugere-se o **Movie Club**: O/s aluno/s e o Professor trazem DVDs para montar a videoteca da sala de aula.

Anexo 2: Instrumentos de produção de dados

Anexo 2.1: O questionário

QUESTIONÁRIO:

1- Em qual CRE você atua?

Na 5ª CRE.

2- Há quanto tempo você atua no município como professor de Inglês?

Há 4 anos.

3- Qual sua titulação?

- () Graduação
- (x) Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Outros: _____

4- Em qual faixa etária você se encaixa?

- () 20 a 30 anos
- (x) 31 a 40 anos
- () 41 a 50 anos
- () acima de 50 anos

5- Selecione o gênero:

- (x) Feminino
- () Masculino
- () Outros: _____

6- No momento, você participou recentemente de algum curso de formação continuada? Em caso afirmativo, qual?

Não.

7- Na rede municipal, com qual segmento você atua?

Fundamental I

Fundamental II

Ambos

8- Você tem alguma dificuldade para atuar nesse(s) segmento(s)? Em caso positivo, poderia relatar como consegue contornar os problemas?

Tenho muita dificuldade por causa da indisciplina e da total indiferença dos alunos em relação ao inglês. Procuo trazer para os alunos atividades que relacionam o inglês ao cotidiano deles. Peço ajuda a direção para lidar com a indisciplina, mas nem sempre posso contar com ela.

9- Por favor, complete: SER PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO É COMO...

... um teste de paciência e de autocontrole emocional.

10- Pense nos professores de Inglês que você teve e marcou sua vida de estudante. Há alguma(s) característica(s) que, de alguma forma, contribuiu para a sua prática docente? Qual(ais)?

Os professores que mais me marcaram foram aqueles que, além de ensinarem o idioma, abordavam aspectos culturais dos países de língua inglesa. Eu faço um trabalho em torno das principais datas comemorativas desses países, falo da História, dos costumes, das tradições, etc.

11- O material didático fornecido pela Learning Factory supre as necessidades de aprendizado das suas turmas ou é necessário se apropriar de outras estratégias para que esse aprendizado seja eficaz?

Infelizmente, não supre as necessidades, visto que em muitas turmas boa parte dos alunos têm verdadeira aversão aos livros. Na maioria das vezes, sigo o conteúdo do livro, utilizando outros materiais, como exercícios elaborados por mim ou copiados do Pinterest.

12- Caso pudesse modificar o material didático utilizado na rede, mudaria alguma coisa? Em caso afirmativo, o que faria diferente?

Mudaria sim, mesmo achando que o principal problema não seja o material, mas sim o aluno que, sendo semianalfabeto/tendo muita dificuldade com a L1, acha que inglês é algo de outro planeta. Os personagens Zip e Stella só reforçam essa ideia, já que ambos são E.T.'s. Por isso, colocaria crianças de vários países de língua inglesa como personagens dos livros e tiraria esses E.T.'s.

13- Imagine a seguinte situação: O pai do seu aluno, da rede, não quer que a criança estude Inglês e diz que vai tirá-lo da escola argumentando que não quer que o filho fique “americanizado”. Escreva um bilhete para esse responsável explicando a importância da língua estrangeira para a criança.

Prezado responsável:

Seu filho está diante de uma oportunidade de ouro: aprender o idioma mais falado no mundo!

Sabendo inglês, seu filho poderá ver filmes sem legendas/dublagem, navegar pela Internet com mais facilidade (já que a maioria dos sites estão em inglês), além de poder se comunicar com estrangeiros que falam inglês e ler livros/revistas/jornais neste idioma. E digo mais: conhecendo uma outra língua e uma outra cultura, passamos a nos conhecer melhor! Ou seja: saber inglês não torna ninguém um “americanizado”.

Dito isto, gostaria que o Sr. repensasse o seu posicionamento em relação às aulas de inglês.

Att, G.

A- Sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto do Rio Criança Global	1. Concordo plenamente	2. Concordo em parte	3. Não tenho opinião	4. Não concordo
Quanto mais cedo a criança começar a estudar inglês, melhor será sua aprendizagem.	X			
O ensino de inglês deve ser divertido.		X		
Meus alunos não aprendem inglês porque não estudam.	X			
É necessária a participação de toda comunidade escolar para que a aprendizagem de inglês seja eficaz.		x		
A indisciplina dos meus alunos atrapalha o seu aprendizado.	x			
Um tempo de aula semanal é suficiente para o aprendizado da língua.				x
O aluno só aprende inglês nos cursos livres.		x		

O <i>Zip from Zog</i> é um material completo que supre toda necessidade de aprendizagem das minhas turmas.				x
Todo professor deve seguir as instruções do manual do professor.				x
É importante que o professor produza materiais extras para trabalhar os aspectos culturais da língua.	x			
Os materiais devem focar mais nas habilidades oral e auditiva do que na leitura e escrita.				x
O professor inserido no programa Rio Criança Global deve possuir fluência oral na língua inglesa.	x			
O professor deve evitar o uso da língua materna em sala para não atrapalhar o processo de aquisição da língua inglesa.				x
A aprendizagem de inglês exige auto disciplina	x			

Anexo 2.2: A Entrevista

Anexo 2.2.1: Roteiro para Entrevista

1. Relato de Vida
2. Vida Acadêmica
3. Vida Profissional
4. O Programa Rio Criança Global

Anexo 2.2.2: Entrevista Transcrita

Duração do áudio: 00:11:44

Legenda	
(-)	Comentários do transcritor
(00:00:00)	Marcação do tempo onde inicia a fala
[]	Trecho não compreendido com clareza
Ahã, uhum	Interjeição de afirmação, de concordância
Ãhn	Interjeição de dúvida, de incompreensão, ou pensando
Hã	Interjeição que exprime que o interlocutor aguarda a continuidade da fala da outra pessoa
Tsi-tsi	Interjeição de negação
TEXTO EM CAIXA ALTA	Palavra ou expressão pronunciada com ênfase
Hí-fen	Palavra dita de modo silábico
Orador A	Não identificado
Orador B	Não identificado

Orador A: Vamos lá! Bom, vamos lá, primeira pergunta. Eu vou pedir para você falar porque você decidiu ser professora de inglês?

Orador B: [Bom], eu gosto de idiomas em geral, mais precisamente do inglês, né?

Orador A: Uhum.

Orador B: Eu falo outros idiomas além do inglês, mas decidi ser professora de inglês por amor ao idioma.

Orador A: Ah tá. Você gosta bastante do idioma, né? Isso foi do seu interesse maior. Mas seu interesse foi maior ao idioma ou você tinha alguma expectativa em relação à licenciatura também?

Orador B: Foi mais pelo idioma.

Orador A: Foi mais pelo idioma? Tá. Em qual faculdade você estudou?

Orador B: UERJ.

Orador A: E quanto tempo você tem de formada?

Orador B: Eu me formei em 2007, então vai fazer... não. 9 anos; é.

Orador A: 9 anos. Ok. E quais eram as suas expectativas durante a graduação, assim, para a sua vida profissional?

Orador B: Bom, eu sempre tive uma meta, assim, de que o meu foco seria ser professor universitário e eu estou buscando isso. Então a minha expectativa é, daqui a algum tempo, estar trabalhando num instituto federal ou numa universidade pública.

Orador A: Entendi. Então, assim, na educação básica você não tem interesse em continuar ou...

Orador B: Só se fosse numa escola técnica ou num colégio tipo o Pedro II, colégio de aplicação. Eu foco naquelas escolas de educação básica onde boa parte dos alunos querem de fato estudar; querem aprender.

Orador A: Ah tá. Você acredita então que ele não... na sua atual realidade profissional eles não tenham esse interesse?

Orador B: Não querendo generalizar porque é claro que nós temos excelentes alunos; temos. Mas infelizmente são muito poucos. São poucos que se interessam pelo idioma.

Orador A: Entendi. Em relação à sua vida acadêmica, você atualmente participa de alguma formação continuada?

Orador B: Bom, na prefeitura tem aqueles cursos de capacitação da Cultura Inglesa, que não me acrescentam em absolutamente nada. E eu vou começar agora um mestrado na PUC em Estudos da Linguagem.

Orador A: Entendi. Então, você ainda tem interesse em investir na sua formação?

Orador B: Sim, sim. Muito, muito interesse.

Orador A: Mas para continuar assim, para dar uma melhorada na sua atual... fase profissional ou para planos futuros, assim?

Orador B: Para melhorar o atual e para planos futuros.

Orador A: Entendi. E quando você ingressou na prefeitura? Há quanto tempo você está atuando?

Orador B: Eu ingressei em 2012, no início do ano. Então, quer dizer, fará agora em março 4 anos que eu tenho de prefeitura do Rio.

Orador A: E antes de ingressar na prefeitura, você trabalhou como professora de inglês antes?

Orador B: Sim. Eu já tenho matrícula no estado desde 2009 e eu também lecionei por um bom tempo em um curso de idiomas e empresas.

Orador A: Entendi. E como é que foi essa experiência em curso de idiomas?

Orador B: Olha, foi bastante gratificante, né? E, assim, por um lado, também um pouco penoso porque você fica contando com a questão da formação de turmas; você não sabe quanto você vai ganhar porque depende de quantas turmas você vai pegar, então isso é complicado. E também porque, assim, o curso de idiomas é um comércio, então, se o aluno acaba trancando a matrícula por qualquer motivo, motivo de, sei lá, saúde, acabou o dinheiro, trabalho, eles acham que a culpa é do professor. Tudo cai nas costas do professor.

Orador A: E tem alguma experiência do curso de idiomas que você leva para o seu atual emprego na prefeitura?

Orador B: Tem. Assim, você no caso diz em relação à prática de ensino ou o lidar com o aluno?

Orador A: Em relação à prática.

Orador B: Olha, eu procuro trazer atividades diversificadas para os alunos, né? Em relação a lidar com os alunos, é complicado, mas eu tento não me estressar.

Orador A: Uhum. Entendi. E, assim, quando você ingressou na prefeitura, qual foi o seu maior desafio?

Orador B: O desafio foi porque, assim, eu [caí] numa escola do 2º segmento, me deram 4 turmas de projeto acelera... Não, 3 de acelera e 1 de realfa, aqueles alunos defasados em relação à série e idade. Muitos ali tinham envolvimento com a criminalidade. Então, assim, para mim foi um choque muito grande porque eu não estava acostumada com essa realidade. Eu entrei em depressão; eu tive transtorno de estresse pós-traumático e até hoje eu estou em tratamento. Embora eu tenha mudado de escola, o tratamento continua.

Orador A: E teve alguma experiência positiva nesse teu início?

Orador B: Não, nenhuma.

Orador A: Nenhuma. E atualmente?

Orador B: Atualmente eu tenho algumas coisas, bem poucas, assim, positivas.

Orador A: Uhum. Atualmente você trabalha com o 1º segmento, né?

Orador B: Exato. E 6º ano experimental, que é uma neurose nova aí da prefeitura para achar que as crianças de 6º anos são nenenzinhos retardados. Aí bota 6º ano [com o] 1º segmento. Essa coisa aí.

Orador A: Uhum.

Orador B: Esse retardamento aí da prefeitura.

Orador A: É. Assim, no geral, a gente tem ouvido dos professores de inglês que esse programa Rio Criança Global tem muitas queixas por parte dos professores. Você acredita que esse programa, ele funciona no contexto geral da prefeitura do Rio?

Orador B: Olha só: se for para a criança ter um contato breve com a língua, funciona. Agora, para ela se tornar bilíngue, não funciona. Já vai começar que ele não começa da educação infantil, né? O certo seria começar da educação infantil. Outra coisa, as turmas são superlotadas; as crianças gritam o tempo todo. Como é que uma criança vai se torna bilíngue gritando o tempo todo? Tem turma que não cala a boca um minuto para você tocar um CD, para você explicar alguma coisa. Então, eu acho que não funciona. Eu acho que é um embusteiro total.

Orador A: Uhum. E na sua realidade educacional específica, você acha que funciona?

Orador B: Olha, algumas turmas funcionam assim, eles no caso reconhecerem gênero textual, eles reconhecerem alguns vocabulários. Por exemplo, grupo lexical que mostra frutas, animais, ãhn, digamos assim, construções, meios de transporte, funciona. Mas, assim, para você articular um diálogo, assim, você usar a língua contextualizada, é difícil. É difícil.

Orador A: Uhum. Entendi. Em relação ao material didático que é utilizado no programa, qual a sua opinião sobre ele?

Orador B: Eu acho que ele é bem feito, mas ele precisa de algumas mudanças. Por exemplo, no ensino fundamental, o título do livro é Zip from Zog. Que vem a ser um... Zip é um extraterrestre que vem do planeta Zog. Eu acho assim: a criança que vê aquilo, ela vê o quê? Que o inglês é uma língua de outro planeta.

Orador A: Uhum.

Orador B: Então quem fala inglês é quê? É um ET. Por que não colocar personagens que sejam crianças de outros países?

Orador A: Certo.

Orador B: Eu acho que é muito mais a realidade deles do que um extraterrestre. E outra coisa também, tem gente que não acredita que não exista vida fora da terra, ou seja, o inglês não existe. Ainda tem isso. A criança pode achar que o inglês não existe. Então, eu acho muito surreal. Eu acho que tem que trazer um pouco mais para a realidade deles.

Orador A: Uhum. E como é que você trabalha com o material didático? Ele supre as suas necessidades e das suas turmas? Você faz algumas adaptações? Como é isso?

Orador B: Olha, ele não supre as minhas necessidades e eu faço adaptações o tempo todo. Porque, assim, tem turmas que simplesmente não trazem o livro. Não trazem o livro. Não conseguem fazer uma tarefa. Como eu falei: tem turma que só funciona na base da cópia, por incrível que pareça. Eles gostam de copiar coisas do quadro. Então, às vezes, eu pego algum exercício do livro e boto no quadro, e eles fazem. Mas fazer direto no livro não sei por que eles não conseguem fazer. Eu adapto muita coisa. Por exemplo, a atividade do

áudio, muitas vezes, na maioria das vezes, não dá para fazer porque eles não calam a boca; eles não fazem silêncio para ouvir. Então eu tenho que botar muitas vezes uma transcrição do áudio no quadro para eles lerem ou então copiarem porque é só dessa maneira. Não dá para tocar o CD.

Orador A: Uhum.

Orador B: Ano passado, eu só tive uma turma em que eu conseguia colocar o CD.

Orador A: Entendi. E o que você consideraria o material didático ideal para ser usado nas suas turmas.

Orador B: Olha, não existe material didático ideal. Eu acho que cada turma é um mundo; é um universo. Existe um material base e, aí, o professor vai adaptando. Não existe um material didático ideal. Não existe mesmo.

Orador A: Uhum. Entendi. E, assim, em relação aos seus alunos com esse material da Learning Factory? Você acha que eles se adaptam bem? Qual a relação deles com o material didático?

Orador B: Depende da turma. Por exemplo, aqueles alunos que são semianalfabetos, analfabetos funcionais, eles odeiam. E aqueles alunos que tem um domínio melhor da linguagem como um todo, linguagem visual, a língua portuguesa, eles gostam mais. Então, quer dizer... eu tive uma turma ano passado de 5º ano que eu não conseguia usar o livro com eles. E eles foram aprovados para o 6º ano; a prefeitura aprova, né? Empurra. E eles odiavam. Provavelmente, agora com eles no 6º eu não vou utilizar o Interaction. Não tem como, eles não acompanham.

Orador A: É o material novo, né?

Orador B: Eu sigo o conteúdo do livro, mas eu não sigo o livro em si.

Orador A: Entendi. E, assim, para a gente finalizar, como você se enxerga como professora na rede municipal do Rio de Janeiro?

Orador B: Como uma sobrevivente.

Orador A: Uma sobrevivente em meio a uma guerra? Como se fosse assim?

Orador B: É uma guerra, porque eles gritam o tempo todo. Eu tenho que me proteger, tá? E acabo tendo que fazer tratamentos para conseguir lidar com isso. E a minha vontade é sair mesmo da prefeitura.

Orador A: E como você definiria os seus alunos?

Orador B: São pessoas problemáticas. São pessoas problemáticas. São pessoas que, assim, não sabem se comportar numa sala de aula. Em casa não têm uma orientação da família. Aí você chama a família para falar sobre a criança, a mãe grita, o pai grita. Aí, o pai e mãe acabam sendo pior que a criança. Está muito caótico, muito caótico mesmo. Eles são caóticos; são problemáticos.

Orador A: Uhum. E como você veria a melhoria do programa Rio Criança Global? Que melhoria poderia ser feita?

Orador B: Vai ter que diminuir o número de alunos por sala de aula. Diminuir bastante e botar uns 15 alunos por sala. Acho que vai começar a surtir efeito colocar uns personagens, assim, pessoas de outros países em vez de extraterrestres e colocar... as crianças, no caso, tendo desde o ensino infantil o inglês.

Orador A: Em relação aos tempos de aula, assim... O que você acha da quantidade de tempos de aula que vocês têm atualmente?

Orador B: Você diz o quê? Dois tempos de aula, assim?

Orador A: É, os números de tempos de aulas que vocês têm atualmente. Porque é um tempo de aula semanal por turma, né?

Orador B: Não, algumas turmas são dois tempos. Porque 1º, 2º, 3º, um tempo; 4º, 5º em diante, dois tempos.

Orador A: Sim, e está suficiente? Precisaria...

Orador B: Não, suficiente não é. Eu acho que o ideal seria, pelo menos, umas 4 horas semanais, mas aí teria que botar aí no máximo 15 alunos por turma. Não teria como colocar 40 crianças numa sala. Não tem condição alguma de esse programa funcionar.

Orador A: Realmente. É complicado, né? Está bom. Professora, muito obrigada pela sua participação, ok?

Orador B: De nada.

...

Fim da gravação.

Anexo 3: Material Didático

Anexo 3.1: Livro do Aluno – 5º Ano – Unidade 1, Lição 1.

Unit 1 Things we wear

Lesson 1 Write the characters' names.

Douglas Fred Stella Lucy Joanna

We're class 5!

Next destination: Zog!

1.  Mark

2. 

3. 

4.  Mayumi

5.  Zip

6. 

7.  Jessica

8. 

9. 

Her name's Jessica.

Write **his** or **her**. Listen and correct.

1. **His** name's Mark.

2. **Her** name's Lucy.

3. _____ name's Fred.

4. _____ name's Mayumi.

5. _____ name's Zip.

6. _____ name's Stella.

7. **Her** name's Jessica.

8. **His** name's Douglas.

9. _____ name's Joanna.

Play a chain game.

My name's **Maria**.

Her name's **Maria** and my name's **Thomaz**.

Her name's **Maria**, his name's **Thomaz** and my name is **Bianca**.

Unit 1 Workbook

Lesson 1 Complete the sentences. Follow the example.



Alice

Example:
Her name's Alice.



Diana

1. _____ name's _____.



André

3. _____ name's _____.



Igor

2. _____ name's _____.



Flora

4. _____ name's _____.

36

Unit 1

Lesson 1 Circle the correct option.



1. Her / His name's Ivete Sangalo.



3. Her / His name's Ronaldinho.



2. Her / His name's Neymar.



4. Her / His name's Camila Pitanga.

4

Unit 1 Projects - My own T-shirt

Let's Talk Which cause do you want to help?

Match.

1. 

3. 

2. 

4. 

culture and education

respect

health care

the environment

Other: _____

Material Needed



a T-shirt and T-shirt markers



recycled materials

or



a sheet of paper and colored pencils



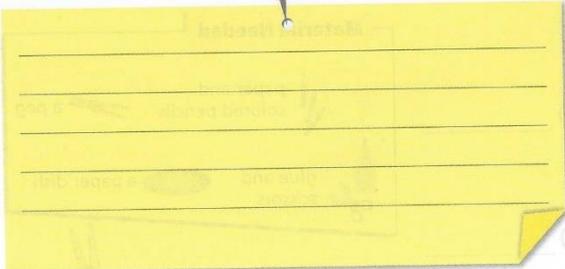
Let's Plan

Let's make a T-shirt.

- ◆ Choose your motto.
- ◆ Make a draft of your T-shirt.
- ◆ Get a T-shirt or draw one.
- ◆ Write the motto and draw the illustration on your T-shirt.

Education is the key.
An apple a day keeps the doctor away.
Respect all people and creatures.
We're a big family.
S.O.S. Earth.
Go green.

New Words & Expressions



My Ideas

THE WAY I SEE IT

The Project






Things I learnt






My Participation






Signature _____

53

Anexo 3.2: Manual do Professor – 5º Ano – Unidade 1, Lição 1

Unit 1 Lesson 1

Produção oral

Função comunicativa
Dizer os nomes das pessoas.

Vocabulário
Expressões: *Her name's.../ His name's... / Next destination / We're class 5*

Evento 1 – Página 04

Comece a aula, perguntando aos alunos como foram as férias deles, o que fizeram e se alguém viajou. Pergunte *Where's Zip from? (He's from Zog)*. Pergunte aos alunos se eles se lembram por que o Zip está passando um tempo no nosso planeta (ele está fazendo um programa de intercâmbio). Explique o conceito de intercâmbio, enfatizando que, neste tipo de programa, o viajante tem a oportunidade de conhecer e vivenciar outra cultura por um período de tempo maior do que numa viagem de férias.

Leia a frase - Next destination: Zog! - e explique o seu significado. Peça aos alunos que adivinhem o que alguns alunos da class 5 vão fazer em Zog (um intercâmbio).

Pergunte: *Do you remember the students' names? Look at number 7. Her name's Jessica.*

 Leia o enunciado com os alunos e verifique se entenderam que devem escrever os nomes dos personagens que estão faltando.

Respostas: 2. Lucy / 3. Fred / 6. Stella / 8. Douglas / 9. Joanna

NOTA: Nos livros 5A e 5B, os personagens do livro farão um intercâmbio cultural em Zog, onde aprenderão sobre aspectos culturais, costumes e valores diferentes dos seus. Os temas transversais de pluralidade cultural, ética, meio ambiente e saúde estão no cerne dessa narrativa, proporcionando aos alunos oportunidades de reflexão sobre esses temas.

 **Abrir livro**
Explore a figura, perguntando a que turma os personagens no quadro pertencem (*class 5*). Peça que ouçam e repitam a frase *We're class 5*, lembrando o significado do pronome *we*.

6

Evento 2 – Página 05

 Escreva as frases *Her name's Jessica* e *His name's Mark* no quadro. Circule os pronomes *his* e *her*. Pergunte: *Which word do we use to refer to a girl? (her) And to a boy? (his)*. Se necessário, ensine o significado desses pronomes e formule frases, usando os nomes dos alunos da sua turma, como *His name's Marcelo*. Faça uma prática controlada usando nomes de seus alunos da seguinte forma:
 Prof. *Marcelo*
 Alunos *His name's Marcelo*.
 Prof. *Ana*
 Alunos *Her name's Ana*.

Aluno A (segurando uma bola) *My name's João*.
 Aluno B (passando a bola para o colega à sua direita) *His name's João and my name's Amanda*.
 Aluno C (passando a bola para o colega à sua direita) *His name's João, her name's Amanda and my name's...*



Ideias & Dicas

Peça aos alunos que completem as frases com *his* e *her*. Após corrigir, toque o áudio (Faixa 2) para que os alunos ouçam e repitam as frases.

Respostas:

3. *His* / 4. *Her* / 5. *His* / 6. *Her* / 9. *Her*



(Faixa 2)

One His name's Mark.
Two Her name's Lucy.
Three His name's Fred.
Four Her name's Mayumi.
Five His name's Zip.
Six Her name's Stella.
Seven Her name's Jessica.
Eight His name's Douglas.
Nine Her name's Joanna.

 Divida a turma em grupos de 5 alunos. Aos poucos os grupos vão à frente para fazer a atividade. Diga *Let's make a circle*. Diga aos alunos que, nesse jogo, eles devem dizer o seu nome e os nomes de todos os colegas anteriores, em ordem. Faça um exemplo com três voluntários:

Tarefa de casa: página 36
 (Orientações no MP,
 página 44)

Unit 1 Workbook

Tarefa de Casa - Lesson 1

Unit 1 Workbook

Lesson 1 Complete the sentences. Follow the example.

Example: Her name's Alice.

1. _____ name's _____

2. _____ name's _____

3. _____ name's _____

4. _____ name's _____

Chame a atenção dos alunos para as fotos das crianças e os seus nomes. Leia o enunciado e pergunte aos alunos o que eles deverão fazer: completar as frases, usando *his* ou *her* e o nome da criança. Leia o exemplo e peça aos alunos que o repitam. Para corrigir a tarefa na aula seguinte, escreva as respostas no quadro e conduza uma repetição das frases.

Respostas: 1. Her name's Diana. / 2. His name's Igor. / 3. His name's André. / 4. Her name's Flora.

Chame a atenção dos alunos para os ícones *match* e *write*. Explique que eles têm duas tarefas:

1. Correlacionar as imagens com as palavras;
2. Escrever as frases no singular com *This is* ou, no plural, com *These are*.

Faça os itens 1 e 2 com os alunos para verificar se entenderam a tarefa. Para corrigir o dever, peça a voluntários que levem seus livros até o quadro e escrevam as frases na sequência numérica correta. Conduza uma repetição das frases com a turma.

Respostas: 1. shorts – These are shorts. / 2. a dress – This is a dress. / 3. pants – These are

Lesson 2 Match and write the sentences. Follow the examples.

Examples: [2] a dress This is a dress.
[1] shorts These are shorts.

[] shoes _____
[] a skirt _____
[] pants _____
[] a T-shirt _____

[] sneakers _____
[] a jacket _____
[] socks _____

pants. / 4. socks – These are socks. / 5. a T-shirt – This is a T-shirt. / 6. a skirt – This is a skirt. / 7. a jacket – This is a jacket. / 8. shoes – These are shoes. / 9. sneakers – These are sneakers.

Tarefa de Casa - Lesson 2

Anexo 3.3: Atividades Extras

Worksheet: Possessive Adjectives with The Simpsons

Student: _____

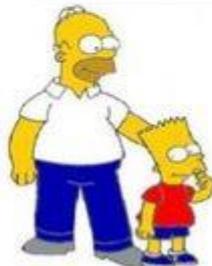
PERSONAL PRONOUN	POSSESSIVE ADJECTIVE
I	MY
YOU	YOUR
HE	HIS
SHE	HER
IT	ITS
WE	OUR
YOU	YOUR
THEY	THEIR

Complete the sentences with the **possessive adjective**:



1) I am Bart Simpson

- a) Magie and Homer are _____ parents.
- b) Lisa and Maggie are _____ sisters.
- c) That is _____ family .



2) This is Homer Simpson

- a) Bart is _____ son
- b) Lisa is _____ daughter
- c) Marge is _____ wife
- d) Maggie is _____ baby daughter
- e) Bart, Lisa and Maggie are _____ children



3) This is Lisa Simpson

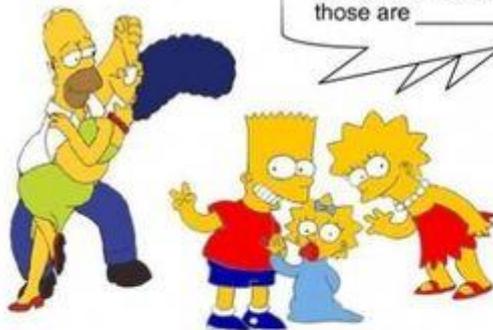
- a) Homer and Marge are _____ parents.
- b) Bart is _____ brother.
- c) Maggie is _____ sister.

4) This is Marge Simpson

- a) Bart is _____ son
- b) Lisa is _____ daughter
- c) Bart, Lisa and Maggie are _____ children.
- d) Homer is _____ husband.



5) We are Bart, Lisa and Maggie and those are _____ parents

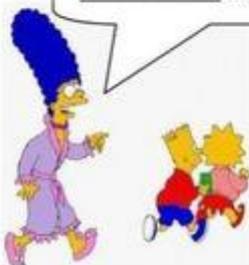


6) This is Maggie Simpson.

- a) Homer and Maggie are _____ parents.
- b) Bart is _____ brother
- c) Lisa is _____ sister
- d) Lisa and Bart are _____ siblings



7) I am Marge and those are _____ children.



8) We are Homer and Marge. Bart , Liza and Maggie are _____ children .



9) This is Bart Simpson.

- a) Homer is _____ father.
- b) Marge is _____ mother.
- c) Lisa and Maggie are _____ sisters

